

# Læreres vurdering av personlige lønnstillegg

*Utforskning av motivasjonen hos tre informanter  
på en videregående skole*

**Inge O. Amundsen**



Masteroppgave ved ILS

**UNIVERSITETET I OSLO**

November 2013



# Læreres vurdering av personlige lønnstillegg

*Utforskning av motivasjonen hos tre informanter på  
en videregående skole*

**Inge O. Amundsen**



Masteroppgave ved ILS

**UNIVERSITETET I OSLO**

November 2013



© Inge O. Amundsen

2013

Læreres vurdering av personlige lønnstillegg

- Utforskning av motivasjonen hos tre informanter på en videregående skole

Inge O. Amundsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Allkopi i Oslo

## **Sammendrag**

### **1. Mitt bidrag til forskningsfeltet**

I denne masteroppgaven vil jeg finne noe ut om dynamikken som finnes mellom den yrte accountabilityen preget av New Public Management uttrykt ved lokal lønn og reaksjonene i en eksisterende skolekultur. Særlig fokuserer jeg på rektors muligheter til å utforme styringsmekanismer og de menneskelige reaksjonene.

### **2. Forskningsspørsmål**

Det vide området jeg ville finne noe meir ut av har jeg formulert til følgende problem: Hvordan oppfatter tre informanter i en videregående skole i Oslo intensjonen med tildelig av personlige lønnstillegg som insentiv i skolen sett i lys av teori om ansvarliggjøring?

Jeg snevrer inn problemområdet ved å studere følgende forskningsspørsmål

- Hvordan opplever informantene at det har blitt innført personlig lønnstillegg/ prosedyren for eksempel?
- Hvordan opplever informantene at innføringen av personlige lønnstillegg har endret/forbedret skolen/elevne/lærerne evt. ledelsen?
- Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?
- Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?
- Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?

På grunnlag av empirien vil jeg drøfte mulige spenninger mellom bestående skolekultur og ansvarliggjøringskulturen med utgangspunkt i forskjellige teorier om insitament som motivasjon og økt innsats.

### **3. Teori**

I denne masteroppgaven benytter jeg meg av to teorier som er motstridende. Den ene Lazear (2003) er ytre insentivmotivert og den andre Kuvaas (2008) er indre og HMR – motivert. Jeg bruker også Olsen (2005) som sier noe om balansen mellom ytterpunkter. I tillegg kommer jeg inn på ledelse som en relasjon, makt og tillit (Sørhaug, 1996).

### **4. Case**

Jeg intervjuer to lærere og rektor på en videregående skole i Oslo. Alle har jobbet på skolen i mer enn fem år og må forholde seg til lokal lønn i en ansvarliggjøringskultur. I tillegg benytter jeg meg av et intervju med HR – direktør i Skoleetaten og avtale mellom Etaten og organisasjonene (Dokument 25) som sekundærdata. Intervjuene ble fortatt i september 2012 og øvrig datainnsamling har foregått helt opp til oktober 2013..

### **5 Metode**

Jeg har laget et kvalitativt, semistrukturert intervju. Intervjuet er et dybdeintervju, og jeg har gjort søk i dokument samt analysert både deskriptivt og teoretisk.

### **6. Funn og konklusjon**

Jeg fant ulike reaksjoner på tildeling av lokal lønn hos mine informanter. «Gro» ønsker ikke dette mens Tone mener at det kan hjelpe til at lærerne generelt får bedre lønn. Rektor konkluderer med at det totalt ikke hjelper til å forbedre skolens resultater. Det er en viss spenning mellom den ytre accountabilityen fra Etaten og den kulturen mine informanter beskriver på denne skolen. Ingen av informantene mente at systemet med lokal lønn var med på å forbedre skolens totale måloppnåelse. De to lærerinformantene opplevde at prosedyrene rundt tildelingen av personlig lønn var for dårlige. En av informantene var veldig klare på at tildeling av lokal lønn skapte uhygge og frustrasjon.

I drøftingen ser jeg at det er stor diversitet mellom informantene. Det er ingen av de tre som kan falle helt inn under de to hovedteoriene, men jeg finner at rektors relasjonsbevissthet er viktig for denne skolen. På denne skolen benytter rektor seg av et handlingsrom slik at accountabilitypresset ikke er for sterkt følt. Likevel er rektor lojal og gjennomfører påbudet om å tildele lokal lønn til sine lærere. I Osloskolen er det mange tester som lærerne vurderes ut fra. Det er usikkert om noen lærere forbereder sine elever til å bli flinke bare på testene (lønnen kan avhenge av resultatet), eller om de underviser i hele læreplanens krav. Mot slutten av oppgaven har jeg problematisert kvalitetssikringen rundt motivasjonsundersøkelser.





## Forord

Først vil jeg takke min veileder, Eyvind Elstad, for meget god hjelp med oppgaven. Etter det jeg kan forstå, er han en meget god pedagog fordi han klarte å få meg til å fortsette med oppgaven selv om det mange ganger ikke så helt greit ut. Han ga meg gode faglige innspill og konstruktive tilbakemeldinger. I tillegg svarte han raskt på mine e – poster og spørsmål som jeg hadde underveis. Dette var heller ikke avhengig av hans kontortid fordi han også på ukurante tider besvarte henvendelser på sin i – phone.

Så må jeg takke min familie for god støtte underveis. Uten dem hadde dette ikke vært mulig. De har vært tålmodige og latt meg sitte over faglitteratur og datamaskin i nesten all fritid gjennom denne fasen. Det ville være galt om jeg ikke nevner min kone, Karin, spesielt. Hun har tatt seg av alt husarbeid og annet vedlikehold mens jeg har kunnet gjøre dette. Jeg nevner også mine to sønner som har vært til psykologisk og teknisk støtte underveis. Etter at dette er ferdig, får vi benytte anledningen til å gjøre noe hyggelig sammen.

Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter på ILS på de tre første trinnene. De var med på å gjøre dette studiet enda mer interessant for meg. I arbeidsgruppen som jeg var medlem av, fikk jeg mye støtte – særlig på trinn1. Det var på et tidspunkt ikke sikkert at jeg skulle fortsette.

Endelig vil jeg takke mine informanter for at de ville ta seg tid til å la seg intervju om mitt tema. Dette la grunnlaget for empirien til min oppgave.

Jeg er veldig takknemlig og stolt over at jeg har skrevet en masteroppgave ved siden av full jobb. Resultatet kunne nok blitt bedre om jeg hadde hatt bedre tid og ressurser til disposisjon. Likevel er jeg både glad og fornøyd over at jeg har gjort det. Jeg har lært veldig mye gjennom denne prosessen, men så er det vel slik at man fort blir klar over hvor lite man kan når man lærer meir? Det hadde uten tvil vært bra om jeg kunne ha arbeidet med oppgaven på full tid, men jeg er likevel svært glad for at jeg fikk gjøre det.

Jar, i oktober 2013

Inge Olav Amundsen



## Innholdsfortegnelse

1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Forskningsspørsmål.....	3
1.3 Metodisk valg og teori .....	5
1.4 Oppgavens sammensetning .....	6
2 Teoretisk rammeverk .....	7
2.1 NPM – accountability - et styringssystem i det offentlige .....	7
2.2 Lazears teori om lærerinsentiver .....	11
2.3 Johan P. Olsens teori .....	14
2.4 Teachers` Empowerment/Disempowerment .....	22
2.5 Bård Kuvaas` teori om prestasjonsbasert belønning og motivasjon .....	23
2.6 Prosedural - og distributiv i organisasjonsatferd .....	26
2.7 Min teoretiske syntese .....	27
3 Empirisk undersøkelsesopplegg .....	31
3.1 Design og metode av undersøkelsen .....	31
3.2 Problematisering av utvalget .....	33
3.3 Data .....	34
3.4 Arbeidet med data .....	35
3.5 Lokale lønnsforhandlinger mellom Utdanningsetaten i Oslo og organisasjonene .....	35
3.6 Gjengivelse av telefonsamtale med HR – direktør i Skoleetaten.....	37
4. Presentasjon av funnene/data.....	37
4.1.1 Gros fortelling.....	38
4.1.2 Rektors fortelling.....	42
4.1.3 Tones fortelling.....	47
4.2 Drøfting og analyse.....	52
4.2.1 Drøfting av resultater/funn.....	52
4.3 Oppsummering.....	67
4.3.1 Mitt vesentligste forskningsbidrag.....	73
5 Drøfting av gyldighet og kvalitet i analysen.....	74
6 Implikasjoner.....	78
6.1 Implikasjoner for videre forskning.....	79
6.2 Implikasjoner for praksis.....	82
Litteraturliste.....	85
Vedlegg	
1. Intervjuguide « Personlig lønn» utarbeidet av Inge Amundsen.....	90







# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Da jeg begynte på masterstudiet i skoleledelse, hadde jeg både erfaring som tillitsvalgt og leder fra voksenopplæringen i Oslo. Allerede på det tidspunktet hadde jeg interesse av lønn brukt som motivasjon for lærere; og særlig personlig lønn. På studiet traff jeg mange skoleledere og tillitsvalgte. Gjennom samtaler med disse fant jeg ut at dette var ett av temaene som engasjerte i forhold til å lage en bedre skole.

Det som ser ut til å være en tendens, er at personlige lønnstillegg har større nedslagsfelt i byene enn i landkommune, og særlig i Oslo. Riktig nok ser det ut til at Oslonære kommuner med en viss størrelse har gjennomført denne ordningen i de siste årene; for eksempel Bærum kommune, men også i andre Akershuskommuner har dette til felles.

Flertallet i Oslo bystyre består av Høyre og Fremskrittspartiet. Partienes programmer bestemmer i stor grad hvordan Skoleetaten i Oslo forvalter skolepolitikken; herunder også lønnspolitikken.

Organisasjonene forhandler direkte med skoleetaten om lønn, men det er ofte stor uenighet om hvem som får lønn og hvor stor andel av den totale rammen som skal deles ut lokalt. At organisasjonene ikke vil ha dette lønnssystemet, kom klart frem gjennom det såkalte «Innbyggerinitiativet» (Skjelbred i Utdanning, 2007) hvor individuelle kriterier for tildeling ble avskaffet, men lokal lønn ble ikke avskaffet. Det er grunn til å tro at Etaten/Byrådet har stor makt med hensyn til hvor mye av lønnspotten som skal gå til lokale lønnstillegg til den enkelte skole.

Oslo driver i tillegg et testregime som har et større omfang enn andre norske kommuner. Dette kan tyde på at Oslo i større grad enn resten av landet forsøker å forankre sine skolepolitiske vurderinger i ideene som har sitt utspring i New Public Management. Denne tenkningen preges av desentralisering og raske resultater, men det oppstår ofte en konflikt mellom etikk og effektivitet (Hood, 1991). Kan det være mulig at skolekulturen føler seg presset til dette nye fordi den føler at det kommer i konflikt med selve yrkesetikken? Er det for eksempel slik at det ytre presset fra Etaten med lokale lønnstillegg virker på en uheldig måte på den etablerte kulturen i skolen? Dette er interessant fordi høstens stortingsvalg (2013) ser ut til gi en regjering som utgår fra de samme partiene som utgjør Byrådet i Oslo. Kan den samme lønnspolitikken som føres i Oslo skolen, bli et mønster for resten av landet? Jeg har lyst til å utforske hvordan noen informanter opplever tildeling av individuell lønn, og hvordan dette kan motivere medarbeiderne til ekstra innsats ved en videregående skole i Oslo.

Et spørsmål som jeg stiller meg, er om det finnes strategier, eller klare forestillinger om hva rektor og skoleetaten forventer når det utdeles personlige lønnstillegg til lærerne? Har Etaten vurdert ordentlig hva den vil oppnå med å tildele lokal lønn, og vet den nok om reaksjoner og resultater? Det kan i den forbindelse være interessant å referere til en forespørsel fra meg til HR – direktøren i skoleetaten i Oslo (Anne Tveitan Ferignac) hvor hun avsto å møte meg for et intervju, men at hun ville ta intervjuet på telefon direkte. Jeg renskrev intervjuet og sendte det til henne hvoretter hun korrigerste det og returnerte det til meg slik hun kunne godta det. I den endelige versjonen av e – posten som jeg fikk oversendt refererer hun til Dokument 25, som er en avtale mellom organisasjonene og Oslo kommune. Hun sier at mål og resultatoppnåelse er viktig i Utdanningsetatens tilnærming. «*Vi har i Utdanningsetaten fokus på mål – og resultatoppnåelse.*» Og hun sier videre. «*Prinsippet om å premiere lærere og leder etter resultatoppnåelse er gjennomgående for etaten*». Hun sier også dette:

«Jeg kan ikke vise til forskningsmessig sammenheng mellom personlige lønnstillegg og resultatoppnåelsen fordi vi ikke har foretatt slike undersøkelser. Det er vårt syn at det å belønne gode resultater kan være ett av flere virkemidler.»

Ferignac sier videre at finnes resultatindikatorer i Osloskolen og over hele landet som er registrert i skoleportalen hos Utdanningsdirektoratet. «*Det finnes systemer for dokumentasjon i Osloskolen for eksempel registrering av elevenes læringsresultater*». Det kan tyde på at hun vil sammenlikne Oslo med hele landet. Hvordan vil Etaten kvalitetssikre Osloskolens resultater sammenliknet med hele landet (Koretz, 2008)? Videre viste hun til kvalitetsportalen i Utdanningsdirektoratet, og at dette var noe som ble gjort i hele landet – endelig viste hun til elevundersøkelsen.

Etter det jeg forstår, ser det ut til at etaten her tiltro til at lønnspolitikken vil føre til god læring hos elevene. «*Elevene skal lære maksimalt, men vi har som sagt ikke målt effekten av personlig lønn til de resultatene elevene oppnår*». Videre understreker hun at etaten er på rett vei når den bruker lønn som virkemiddel. «*Vi kan ikke vise til forskningsbaserte fakta om dette i Osloskolen, men vi er overbeviste om at det å belønne resultatoppnåelse er ett av mange virkemidler som er med på å bidra til å øke elevenes læringsresultater.*»

Senest i februar 2013 kunne VG fortelle at Utdanningsetaten setter karakterer på rektorer på en skala fra 1 – 5 hvor den beste karakteren er 5. (Sarwar i VG, 2013). Det skal blant annet deles ut karakterer etter forskjellige styringsparameter som: elevenes grunnleggende ferdigheter, basisfag, fullføre og bestå, arbeids – og læringsmiljø, leksehjelp, lojalitet osv. Dette griper inn i arbeidsområdet til lærerne også. Interessant kan det derfor være å forske mer på om det gir seg utslag i utvelgelsen av hvem som får personlige lønnstillegg. Kan det tenkes at rektorer vil begynne med samme praksis overfor lærerne som etaten gjør med rektorene? Vil i så fall dette få noe å bety for lønnstildeling? Hva er det som måles; utøvelse av arbeid, ressurser eller resultater? Hvor mye påvirker læreren læringsresultatene, og hvilken betydning har i så fall tildeling av lokal lønn? Blir for eksempel skolen som helhet bedre av sette lønnssystemet? Vil dette systemet til slutt komme elevene til gode?

Ferignac mener altså at lokal lønn, som kommer fra Etaten, fører til gode resultater mens andre forfattere som Hood (ibid) og Ingersoll (2007) mener at det noen ganger fører til svekkelse av læreres yrkesetikk og lærere føler en grad av ubehjelpelighet. Altså; etaten mener at det må komme inn noen



insentiver som kan stramme opp medarbeiderne mens noen teoretikere mener at dette kan føre til noen negative konsekvenser. Jeg vil prøve å finne noe mer ut hva disse konsekvensene kan være. I mellom disse står en annen teoretiker (Olsen, 2005) som påpeker at det kan finnes en balanse mellom fire forståelsesrammer for styring av skoler og organisasjoner. I Hoods perspektiv (ibid) er det ingen enkel dikotomi mellom rettferdighet og effektivitet – det må utøves et betydelig politisk press i tillegg.

Som nevnt bruker jeg NPM og Accountability og antakelser om at det må finnes en ubalanse mellom effektivitetskrav som kommer utenfra og yrkesetisk utøvelse, som skolekulturen har fra før, som utgangspunkt for min drøfting. Jeg forsøker å finne styrker og svakheter ved å vinkle drøftingen mot andre forskere som berører lærerreaksjoner ved lønns påslag blant andre Elstad et. al, (2011), Alexander & Rudeman, (1987) og Cropanzano & Mitchell, (2005) i tillegg til mine to hovedteoretikere Lazear, (2003) og Kuvaas, (2008). I denne oppgaven vil jeg forsøke å finne noe mer ut av virkningene hos skoleledelsen og personalet på en skole ved at man har innført et system med personlige lønnstillegg. Jeg vil vektlegge analysen av empirien mot de to hovedteoriene, men samtidig forsøke å holde de fire forståelsesrammene til Olsen opp som en mulig drøftingsvei. Med dette utgangspunktet kan det kanskje tydeliggjøres noen svakheter eller styrker ved tildelingen av personlig lønn sett fra et ansvarliggjøringsperspektiv.

## **1.2 Forskningsspørsmål**

I utgangspunktet er jeg interessert i perspektivet i Olsens teori som handler om å finne en balanse mellom de fire forståelsesrammene for styring av skolen. Likevel legger jeg vekt på teorien til Lazear som mener at individuell lønn er bra, og teorien til Kuvaas som vektlegger oppmuntring og HR – faktorer i mye større grad fordi jeg har en antakelse om at det kanskje finnes noe i mellom som vil føre meg et steg i retningen av Olsens forståelsesrammer. Forskning viser at bonus, eller kommisjonslønn har ulik virkning på personalet. Det kan virke for kvantitative oppgaver, men ikke for kvalitative oppgaver i følge statistiske funn fra 39 enkeltstudier (Jenkins et. al., 1998). Funn viser også at bonuslønn kan øke prestasjoner på enkle oppgaver, men reduserer prestasjonene på komplekse oppgaver som ble gjort i en oversiktsanalyse av 46 enkeltstudier (Weibel et. al.) - begge referert til i Dagens Næringsliv (19.mars 2012) av Bård Kuvaas. Han sier videre (ibid): *«Jeg kjenner ikke til overbevisende studier som kan slå fast at dette øker den individuelle eller kollektive produktiviteten».*

Mye tyder på at den indre medbestemmelsen på skolen blir svekket ved at systemet med lokal lønn blir presset ned på lærerne. NPM og Accountability føles som et forstyrrende element i den skolekulturen som finnes i Oslo fra før, og det kan se ut som det nye er inspirert av managementmoralitet (Sørhaug, 2004). Accountability omtaler jeg noen ganger som ansvarliggjøringskultur, men poenget her er at den vil utfordre den skolekulturen som finnes der fra

før. Forskning indikerer at denne kulturen allerede har spredt seg til resten av utdannings – Norge (Christophersen et. al, 2010).

Jeg vil i denne masteroppgaven forsøke å beskrive noen spenninger mellom det trykket som kommer ovenfra ved gjennomføringen av lokal lønn fra Staten og reaksjonene til ledelsen og noen lærere på en skole. Det tok lang tid før jeg kom frem til en helt konkret problemstilling – noe jeg finner støtte i hos Kleven (2002) hvor han blant annet sier at det ligger i forskningens natur å måtte endre problemstilling underveis. Jeg har videre vært nødt til å ta hensyn til den tidsrammen denne masteroppgaven gir og finne en best mulig problemstilling som er forskningsbar innenfor nevnte ramme.

I min masteroppgave vil jeg forsøke å finne noe ut av den dynamikken som finnes mellom den ytre accountabilityen uttrykt ved lokal lønn og reaksjonene i skolekulturen. Jeg vil ha et spesielt fokus på rektors og ledelsens muligheter til å gjøre noe med de organisatoriske styringsmekanismene, men vil også se på om det er andre, mer intrikate, menneskelige dynamikker som kan føre til en bedre forståelse av fenomenet (Elster, 1998). Med utgangspunkt i NPM – tenkningen vil jeg forsøke å utforske noe mer komplisert: *Hvordan opplever tre informanter sin arbeidssituasjon i en videregående skole i Oslo intensjonen med tildeling av personlige lønnstillegg?*

For å snevre inn forskningsområdet ytterligere, har jeg utarbeidet fem forskningsspørsmål som er vinklet på noen av de spørsmålene jeg stilte i 1.1, men som også har betydning for metode, teorivalg, empiri og intervjuguide. Disse er som følger:

- Hvordan opplever informantene at det har blitt innført personlig lønnstillegg/ prosedyren for eksempel?
- Hvordan opplever informantene at innføringen av personlige lønnstillegg har endret/forbedret skolen/elevne/lærerne evt. ledelsen?
- Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?
- Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?
- Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?

Jeg kunne identifisere svarene fra informantene slik de svarte på hvert spørsmål. Så forsøkte jeg å finne ut hvordan informantene opplevde sin arbeidssituasjon. Med dette som grunnlag vil jeg prøve å drøfte og vurdere noen forhold ved skoleledelse opplevd gjennom mine informanter spesielt, men også i Oslo kommune generelt, sett i lys av mine teorier om tildeling av lønn til lærere.

### 1.3 Metodisk valg og teori

Jeg forestiller meg ikke at min fremstilling av denne oppgaven skal være totalt nøytral. Min holdning er på dette punktet langt fra positivistisk. Snarere bærer min virkelighetsoppfatning klare preg av at den er farget av subjektive forestillinger om tilværelsen. Jeg baserer mine erfaringer mye mer i den hermeneutiske og ny - hermeneutiske tradisjonen (Kleven, 2002). Ragin (2011) mener at det er umulig å unngå forutinntatthet i samfunnsvitenskapelig forskning fordi det forskes nettopp på menneskelige forhold og relasjoner. Dette vil ha implikasjoner på hvordan man forstår mennesker. Men det er likevel mulig å forsøke å etterstrebe så god objektivitet som mulig når man skal forske i samfunnsfagene. Jeg tror at jeg både tolker og er kritisk når jeg har arbeidet med denne oppgaven – noe som beskrives i May Britt Postholm (2005).

Det hadde vært fullt mulig å vinkle oppgaven min fra andre perspektiver på skoleledelse enn det jeg gjør. Når jeg ikke gjør det, må det ha sin forklaring på at jeg bevisst, eller ubevisst har valgt slik jeg har valgt. Jeg ser min oppgave i lys av et relasjonelt perspektiv – noe som både Wadel (2002) og Sørhaug er opptatt av. Sørhaug sier at: *Ledelse først og sist er en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta*» (Sørhaug 1996: 45).

Jobben min som tillitsvalgt i Utdanningsforbundet, intervjuet med HR – direktøren i Skoleetaten (intervjuet i 1.1), leder i voksenopplæringen og overenskomsten mellom fagforeningen Oslo kommune referert til i empirien, har vært med på å farge min interesse for problemområdet. I tillegg har lesing om feltet accountability gjennom studiet av ASAP (Langfeldt et. al., 2008) hatt betydning for min interesse.

Mitt teorivalg bærer preg av lang erfaring med undervisning, ledelse og tillitsvalgtarbeid. Jeg har levd gjennom en lang periode med flat lønn til at det i løpet av de siste 10 – 12 årene har kommet et lønssystem som likner svært på bonuslønn i privat sektor, men som er anvendt på lærerne. Noen av teoriene jeg trekker inn, kan bekrefte at lønn som insentiv kan virke positivt, men på den annen side finnes det teori som langt på vei avkrefter de positive virkningene bonuslønn har på grupper med sammenliknbare oppgaver som lærerne har. Det hersker likeledes ingen sikkerhet i forskningsmiljøene om hvorvidt lærerinsentiv og accountability har noen direkte sammenheng med elevresultater (Carnoy & Loeb, 2002). Virkningen viste seg bare på grunnskolen, men forsvant på videregående skole (ibid). Hos Christopherssen et. al, (2010) er det mer usikkert at det ikke kan godtgjøres fordi det finnes så mange andre variabler som ikke lar seg kontrollere.

Selv om jeg fra starten av var noe reservert til accountabilitysystemet og styringsmarameteret - lokal lønn, som jeg diskuterer i min oppgave, tror jeg både at det er kommet for å bli, og at det kan forbedres, men da må mange andre mekanismer mellom rent trykk ovenfra og frustrasjon på den

enkelte skole komme i fokus. Det er her balansen mellom de fire forståelsesrammene til Olsen (2005) kommer inn i bildet. Antakelig har pendelen for NPM slått ganske langt fra sitt eget sentrum, og kommet for langt ut på den delen som former trykket ned til lærerne. Det må til en justering. Jeg forsøker å finne noe ut av dette.

Så kan man spørre om Olsens teori vil gi de gode svarene. Det kan neppe stikkes under stol at noe måtte gjøres med offentlig sektor som gjennom en årrekke hadde blitt veldig stor og for byråkratisk (Busch, 2005). I stedet for at det ble utviklet en bedre fleksibilitet med god brukerorientering, hadde sektoren blitt svært regelstyrt, med stor grad profesjonsstyring og med manglende lederskap. Dette kan bety at med den nye given som NPM kan gi, er det sannsynlig at noe kan bli bedre. Isolert sett er det positivt med god resultatstyring og gode skoleledere, og fenomenet ansvarliggjøring er ikke negativt dersom det settes inn hensiktsmessige virkemidler?

Norsk skole har vært preget av NPM og accountability i lang tid – helt siden 1980 – tallet (Bachmann et. al, 2008). Jeg har beskrevet noen trekk ved disse ideene i teoridelen. Videre forklarer jeg to viktige teorier; Lazear og Kuvaas i 2.3 og 2.5. Disse står en del fra hverandre mens Olsens teori, som jeg forklarer i 2.3, inviterer til en form for balansering, eller tilnærming. Men jeg trekker også frem andre teorier, og jeg forsøker å gi en syntese av mine teoretiske tilnærmelser i 2.7 i rammeverket.

## **1.4 Oppgavens sammensetning**

Jeg lagde fem forskningsspørsmål og en problemstilling. Det er viktig at en leser kan følge mine valg og på den måten kunne danne seg et inntrykk av hvordan studiens valens og reliabilitet er ivaretatt. Derfor vil jeg gi en skisse av hvordan oppgaven er bygd opp.

I kapittel 2 redegjør jeg for begreper og teorier som jeg vil bruke i analysen. På grunn av min avgrensning av oppgaven, problemstillingen og plasshensyn, er de noe begrenset.

I kapittel 3 redegjør jeg for hvordan oppgaven er planlagt og gjennomført metodisk og designmessig. Jeg forklarer hvordan oppgaven tilhører en vitenskapelig sammenheng.

Empirien, eller datamaterialet presenterer jeg i kapittel 4. Jeg beskriver først fortellingene med funn fra de tre informantene. I kapittel 4.2 drøfter og vurderer jeg noen aspekter ved skoleledelse i videregående skole opp mot kontrastene mellom forventet utfall av bruk av lokal lønn og frustrasjoner som lærerne ofte føler med fokus på teori om en balansert forståelse.

Validitetskrav og reliabilitetskrav blir vurdert i kapittel 5 hvor jeg også forsøker å få frem svakheter i studien.

Endelig i kapittel 6 prøver jeg å få frem noen implikasjoner for videre forskning og for praksis.

## **2 Teoretisk rammeverk**

I denne oppgaven har jeg blant annet som mål å analysere to læreres og en rektors opplevelser av tildeling av personlige lønnstillegg i den ansvarliggjøringskulturen som eksisterer i Osloskolen. Men fokus vil være på rektor og ledelsens opplevelser av dette. Siden jeg har valgt to forskjellige syn på lønn som insentiv, vil teorien om balanse (Olsen, 2005) mellom de to være sentral. Derfor har jeg valgt følgende oppbygning av dette kapittelet:

I denne oppgaven analyserer jeg de tre informantene i en skole med stor grad av accountabilitykultur, som er mye fremtredende i Osloskolen. I kapittel 2.1 trekker jeg frem noen store linjer av NPM og accountability for å identifisere Osloskolens styringssystem satt inn i en større sammenheng. Jeg viser til trekk i Lazaers teori i kapittel 2.2. Han er opptatt av marked og byråkrati i skolen, og han mener at motivasjon for å jobbe med undervisning, er knyttet til lønn.

I Olsens fremstilling i kapittel 2.3 er skolen preget av profesjonskultur, hierarki, demokratiske prosesser og marked. Han ser at skolen bærer preg av alle disse, men at det oppstår motsetninger mellom dem som forhindrer likevekt, selv om det er å foretrekke.

Ingersolls teori i kapittel 2.4 går ut på at for mye accountability gir for liten makt til lærerne, og at for liten accountability gir for mye makt til lærerne. Både lærerne og ledelsen må ha passe beslutningsmakt og utøvende makt. Et misforhold mellom disse skaper mistrivsel og til og med fører til at lærerne slutter i jobben. Videre i kapittel 2.5 vil jeg redegjøre for Kuvaas' teori som sier at lærerne er profesjonelle, og har et engasjement i forhold til profesjonen. Lærerne har en indre motivasjon – en HRM - komponent. Så vil jeg i kapittel 2.6 komme inn på hvor viktig det er for medarbeidere å delta i forhandlinger/ prosedural rettferdighet. I kapittel 2.7 forsøker jeg å finne min egen syntese om hvordan rektor og lærere opplever fenomenet med lokale lønnstillegg hvor jeg også vektlegger sosiale relasjoner.

### **2.1 NPM, Accountability – et styringssystem i det offentlige**

I løpet av de siste tretti årene har det blitt utviklet et styringssystem i offentlig sektor som benevnes New Public Management, eller NPM (Vanebo, 2005) og Karlsen (2006). I følge Vanebo (ibid) preges NPM – tenkningen av desentralisering fordi dette skal fremme rask og responsiv produksjon av tjenester. Det blir viktig å spare, selge og styre. Når man selger, står kunden i fokus, når man styrer, tenkes det på hierarkisk styring, og når man sparer, tenker man på veltrimmede organisasjoner. Denne type styring har utviklet seg fra 1980 og 90 – tallet. Markedsstyring har overtatt etter det som var mer vanlig i offentlig sektor før – bl.a. det å tjene offentlige interesser (ibid). Nå er det etablert kvasimarkeder med bestillerkultur og rammestyrte resultatenheter. Det tales gjerne om kunder,

marked, konkurranse, brukerundersøkelser, kvalitet, effektivitet og valgfrihet. Alle disse begrepene hører inn under det som i privat sektor omtales som marked.

Ofte kommer NPM i konflikt med to verdier: rettferdighet og effektivitet. Dette kommer frem i spørsmål om NPMs universalitet hvor det fokuseres på egenkapitalkostnad med hovedkonsentrasjon om kostnadskutt og samtidig få til en god bunnlinjeetikk. Det har også utviklet seg en større ugjennomtrengelighet (mindre åpenhet) etter at offentlig sektor mer ble lik privat sektor (Hood, 1991). Det ble brukt mye penger, men ingen ville ta ansvaret for pengebruken (ibid). Dog er det ingen enkel dikotomi mellom rettferdighet og effektivitet fordi det er vanskelig å få det til uten betydelig politisk press.

I en administrativ modell trekkes det frem tre verdier; Sigma, Theta og Lamda (ibid). Den første typen har fokus på tid, penger, ressurskostnader til konsumentene og produsentene og hører gjerne hjemme i markedsøkonomier. Theta – typen har fokus på rettferdighet, gjensidighet, forebygge fordreininger, misbruk av stilling etc. Slike holdninger er fra før av kjent i offentlige tjenester for eksempel appellrutiner. Den tredje typen; Lamda har verdier som tillit, robusthet, og tilpasning som hovedfokus. Disse egenskapene opptrer som sosiale forsvarsverker.

Disse administrative verdiene overlapper hverandre med at f. eks. uærlighet leder til katastrofer, og nøydsomhet og rettskaffenhet kan begge komme i orden med enkle institusjonelle inngrep. Alle disse tre modellene kan komme i balanse gjennom administrative tiltak, men det er vanskelig å tilfredsstille dem alle samtidig.

NPM ser ut til å anta at alle kulturer har en gitt ærlighet. Oppskriften ser ut til å være å ta bort anordninger som skulle sikre ærlighet og nøytralitet i offentlig sektor som f. eks. faste lønninger, faste prosedyrer, ansiennitetsprinsippet og klare skiller mellom privat og offentlig sektor.

På 2000 – tallet manifesterte disse endringene seg i reformpolitiske programmer (Bachmann, Sivesind og Bergem, 2008). Nå skulle et nytt evalueringssystem innføres. Denne tendensen ble intensivert gjennom at Bondevik II regjeringen nedsatte Kvalitetsutvalget, som ble ledet av Astrid Søgner – nåværende utdanningsdirektør i Utdanningsetaten i Oslo, med mandat om å utrede saken. Innstillingen fra kvalitetsutvalget som undersøkte organiseringen av grunnopplæringen, innhold og kvalitet, ble vedtatt i 2003 (Telhaug, 2005). Vedtaket ga føringer for å innføre et nytt styringssystem som la til grunn at skolen skulle ansvarliggjøres for egne resultater.

En sterk pådriver i denne prosessen var Kristin Clemet som var utdanningsminister i Bondevik II – regjeringen (2001- 2005). Det ble mer og mer nødvendig og vanlig med konkurranse mellom skolene og offentliggjøring av resultater. Dette begrunnet hun blant annet med at brukerne hadde behov for informasjon om hva som foregikk i skolene. Når skolene redegjorde for hva de hadde behov for, fikk

man mye informasjon, men det var ikke like lett å få svar på prosessene og resultatene i skolen. Dette kunne ha sin årsak i at det var liten kvalitetssikring i norsk skole (ibid). Norge hadde ikke satset på kvalitetsvurdering i skolen. Det ble også argumentert for dette ut fra et demokratihensyn – det var naturlig at foreldrene fikk vite hva som kommer ut fra skolene i form av resultater når det settes inn en innsats f. eks. i form av innkjøp av PC-er.

Disse endringsbestrebelsene foregikk ikke i et norsk vakuum, men ble påvirket av internasjonale strømninger. De seneste årene har det i pressen og fra skolepolitisk hold foregått en stor debatt om PISA testene. OECD bekjentgjorde allerede i 1988 at Norge kom for dårlig ut når det gjaldt å kvalitetssikre utdanningen. Norge kom under OECD - gjennomsnittet på disse testene når det ble sammenliknet med land det var naturlig å sammenlikne seg det med.

Norge innførte det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) ca. 2004. Dette systemet inneholder komponenter som elevundersøkelsen, nasjonale prøver, kvalitetsportalen og, til en viss grad i de siste årene, innføringen av lokal lønn til lærerne. Alle disse komponentene skulle tjene til en samlet kvalitetssikring og styring av utdanningen i norsk utdanningen i norsk skole. Nå trengtes det en ny læreplan for å legge til rette for disse nye ideene. Den fikk navnet Kunnskapsløftet. Det ble viktig å innføre kompetansemål og sikre grunnleggende ferdigheter i opplæringen. Dette ser ut til å ha bidratt til endringer det norske utdanningssystemet (Telhaug, ibid).

Forløperen til Kunnskapsløftet var Kvalitetsutvalget som blant annet foreslo å innføre et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem hvor kvalitet ble knyttet opp mot læringsutbytte (Birkeland, 2008). Ansvar for et godt læringsutbytte skulle plasseres hos skoleeier og lærersted (ibid). Opplæringen skulle sikre at alle elevene kunne forvente høy grad av læring (St. melding nr. 16, 2006 – 2007). Nå skulle elevprestatjonene dokumenteres og resultatene skulle styres (Bachmann et. al.2008).

## **Accountability**

I Møller (2004) slås Sinclairs begreper: political og public accountability sammen til et begrep: samfunnsmessig ansvarsplikt. I tillegg har Sinclair med resultatorientert/hierarkisk, profesjonell og ansvarsplikt, eller accountability. Med NPM flyttes fokus mer over til den resultatorienterte delen av accountabiltyen/ansvarsplikten (Hood, 1995 referert i Birkeland, 2008). Men det er usikkert hva selve ordet accountability rommer. Både Birkeland og Langfeldt (2008) mener at ansvarsplikt kan knyttes til muligheten man har til å stå til ansvar. Langfeldt (ibid: 19) mener at begrepet kan inneholde tre ord: helhetsrevisjon, resultatledelse og ansvarsstyring. Møller & Fuglestad (2006) stiller spørsmål ved denne forståelsen av begrepet i norsk sammenheng. Elevresultatene ser ut til å være mest et uttrykk for hvordan skolene fungerer, og at skoleledelsen har det øverste ansvaret for det. Dette kan tyde på at helhetsrevisjon og ansvarsstyring kommer noe i bakgrunnen for resultatledelse.

## Lønnsmessige grep som styringsmekanisme

Innenfor skolen har dette ført til en endring av ledelsesfokus til «management» der administrasjon og personalledelse blir mer politisert (Møller & Fuglestad, 2006). Likevel er det slik at den pedagogiske utførelsen ikke er påvirket i like stor grad i klasserommet. Det viser seg at endringer fra lærer til elev (den pedagogiske praksisen), tar lengre tid enn å endre ledelse og administrasjon (Klette, 2003 og Imsen, 2003).

Mange reformer i skolen i løpet av de siste årene har fokusert på at høy resultatoppnåelse må vektlegges. Det kan tyde på at det vil stilles større krav til resultater og til lærernes pedagogiske ferdigheter for å nå målene. Herunder kan det skje et skifte i hva som kreves av lærerne, og hvilke prosesser som kan tenkes tatt i bruk for å sikre god mål – og resultatoppnåelse.

Et virkemiddel som ser ut til ha kommet som noe nytt for lærerne, er innføring av nye lønssystemer. Særlig viktig er innføringen av personlige lønnstillegg som er ment å motivere lærerne til større innsats for måloppnåelse, bedre resultater og til elevenes beste.

Lærerorganisasjonene har lenge signalisert at de ikke ville ha et desentralisert lønssystem slik det ville bli om man overførte forhandlingsretten om lønns – arbeidsbetingelser fra staten til KS (Kommunenes Sentralforbund) – Oslo kommune er et eget tariffområde. I 2003 ble dette en realitet i og med at Kristin Clemet i Bondevik II – regjeringen gjorde akkurat det (Telhaug, 2005). Samme regjering og samme minister innførte systemet med individuell lønn, og i 2002 hadde 85 % av kommunene innført et system med lokale forhandlinger med muligheter for en viss forskjellsbehandling av lærerne (Ibid: 75). Siden flertallet av norske arbeidstakere har individuell lønn, måtte også lærere få det. For å få lærerne til å yte sitt beste, måtte de få ulik lønn fordi noen antatt gjør en bedre jobb enn andre. At alle lærere med lik utdanning fikk lik lønn, framsto som et lukket system og fremmet ikke god arbeidsinnsats. Lærerne skulle motiveres til innsats for sine elever. Det er verdt å merke at Oslo kommune allerede i 2001 prøvde ut systemet i en liten skala.

I 2002 utgjorde denne delen av lønnsoppgjøret bare 6,5 % av lønnsmassen. Likevel bar dette preg av at det inntraff en forskjellsbehandling. Men arbeidsgiver forsøkte til å begynne med å forankre utvelgelsen av tildelingen i objektive kriterier som for eksempel i arbeidsmengde knyttet til forskjellige oppgaver (ibid:75) og ikke til de resultatene som ble oppnådd. Så i 2002 aksepterte Statens lønnsutvalg at kriteriene for å få personlige lønnstillegg skulle tildeles lærere med høy innsatsfaktor og dyktighet; en aksept for konkurranseelementet som grunnlag for lønnsforskjønning til lærerne.

Kriteriene som ble vedtatt var disse:

- Dyktighet og motivasjon i arbeidet med elevene og samarbeid med kolleger, foreldre og skoleledelse



- Bidrag til utviklingen av skolen gjennom forsøk – og utviklingsarbeid, prosjektarbeid eller i grupper (ibid:76)

Dette gikk lærerorganisasjonen mot, men det ble det ikke tatt hensyn til i departementet. Den samme tenkningen kom til uttrykk da Clemet ytret ønske om at rektor ikke nødvendigvis måtte ha pedagogisk utdanning for å lede en skole. Rektorstillingen skulle komme på linje med andre lederstillinger i kommunen. I fremtiden skulle de forholde seg til rådmenn og andre etatsledere i kommuneadministrasjonen – rektorer skulle bli mer på linje med bedriftsledere. Blant endringene i Opplæringsloven ble det vedtatt at det skulle kreves pedagogisk kompetanse, men ikke en formell pedagogisk kompetanse ved rektorstillinger (Ot. Prp. Nr. 67 referert i (Telhaug, 2005)). Det kan spores en sammenheng mellom disse tankene og de som fremkommer rundt markedstenkningen hos Olsen (2005).

## **2.2 Lazaers` teori om lærerinsentiver**

Generelt mener Lazear (2003) at personlige lønnstillegg motiverer lærere til å gjøre en bedre jobb. Han sammenlikner betaling for input med betaling for output. Ved å betale for input, får man betalt for kompetanse og utførte timer mens output refererer til i hvilken grad elevene oppnår bedre resultat fra opplæringen. Ved output skiller han mellom insentiver og det han kaller sortering, eller seleksjon. Tenkningen er slik at hvis lønnen er justert i samsvar med elevframgang, så vil dette i seg selv gi læreren tilbakemelding på hva som er bra og hva som ikke er det. Ved å binde lønn til instrumentelle mål, oppmuntrer dette læreren til å legge undervisningen slik som det på forhånd har blitt enighet om. Læreren vil bli oppmuntret til å gjøre de riktige tingene. Lazear innrømmer to problemer med dette. For det første er det vanskelig å bli enige om hva som er ønsket å oppnå når det er snakk om skole, som ikke er utsatt for konkurranse. Og for det andre er det vanskelig å måle nøyaktig. I en markedssituasjon vil det oppstå konkurranse som sørger for at brukerne kan velge mellom forskjellige produkter. Både grunnskolen og videregående skole er obligatorisk (det siste gjelder ikke i Norge) og for det meste finansiert av stat og kommune.

Lazear mener det er viktig at skolen produserer de egenskapene som skal til for å sikre at elevene kan bli i stand til å få en jobb som voksne. Derfor mener han at lærerens lønn må bindes til elevenes lønnsevne i framtiden. Men dette er vanskelig fordi lønnen til elevene ikke kommer for mange år fram i tid.

Han mener at test – skårer kan fortelle noe om mulig framtidig inntekt. Hvis man tester elevene ved flere anledninger, kan resultatene anvendes til å beregne framtidig suksess i arbeidslivet. Det er likevel slik at mange elever med høye test – skårer kan tjene mye; dvs. høy korrelasjon, men det er neppe en

direkte årsak til at de tjener mye. Videre mener han at det er bedre å belønne framgang i det hele tatt enn å la elevene slutte hvis de ikke består en prøve. Man kan for eksempel velge å belønne lærere som får svake elever til å passere eksamen bedre enn de som får sterke elever til å passere. Den siste gruppen ville klare eksamen uansett. Denne tenkningen ble framtrædende i USA under det føderale programmet «No Child Left Behind» (NCLB). Men det kan innvendes at det kan være vanskelig å finne ut hva framgangen skyldes: Er det lærerinnsatsen, eller er det andre faktorer som spiller inn? Likevel mener Lazear at det er mulig å betinge lærernes lønn for undervisningen til å få fram de riktige incentivene.

### **Sortering eller incentiver**

Tenkningen bak output – basert lønn dreier seg mye om incentiver. Men det er viktig å ta hensyn til at lærerne representerer forskjellige mennesketyper. Hvis man benytter incentiver som lønssystem, må man være seg bevisst at dette tiltrekker seg en spesiell type lærer. For eksempel vil lærer A kunne undervise slik at test – skåren vil øke dersom han/hun klarer å forbedre skåren (endre atferden). Ved sorting vil ikke lærerne kunne endre atferden i sin undervisning. Det betyr at denne læreren vil undervise slik at test – skåren øker uansett – noen lærere har denne egenskapen fra fødselen. Dette vil resultere i at lærere som får lønn basert på output, blir tiltrukket, mens de som jobber best med grunnlønnen, forblir i det systemet. Dersom man baserer vurderingen på dette grunnlaget, vil de som kan øke elevprestasjonene mest, være de beste lærerne. Dette bildet blir noe mer komplisert om de lærerne som produserer gode elevresultater uten å få tilsvarende kompensasjon i form av lønn, utgjør en så stor del av lærerkorpsen at den andre gruppen ikke søker seg til yrket.

### **Team incentiver**

Normalt er det slik at store grupper ikke egner seg for gruppebelønning – det vil alltid være gratispassasjerer. I følge Lazear finner Lavy (2002) at skolebasert belønning var mindre effektivt enn belønning gitt til lærerne individuelt. Men hvis teamsamarbeidet forårsaket av skolebasert kompensasjon kan hindre gratispassasjerer, blir naturligvis skolebasert kompensasjon mer effektiv enn individuell belønning. Mye tyder på at teamstørrelsen er avgjørende for hvor mye tendensen til gratispassasjerer får utvikle seg. Slik det ser ut nå, er det lite som tyder på at teamkompensasjon kan overgå individuell lønn når det gjelder å motivere lærere.

### **Input – basert lønn**

Lærere blir betalt på bakgrunn av elevresultater. Gitt at elevantallet er relativt konstant, vil den årlige gjennomsnittsvariasjonen i test – skåre bli lav. Bare en brøkdel av lønnen vil bli fastsatt på grunn av utførelsen av undervisningen. Følgelig vil det bli liten variasjon i lønnen. I tillegg fokuserer lærerne på målt resultat. Dette blir ofte betegnet som «Teaching to the Test». Det kan gå ut over kvaliteten og kan

føre til at man for lærernes vedkommende bare legger vekt på instrumentelle fag og bruker mindre tid på fag som har mer kreativ karakter. Noen lærere har preferanser for fag, og de vil vektlegge «sine» fag mer enn andre. Men siden de tjener det samme, ville de bruke tid også på de mindre interessante fagene siden fortjenesten blir den samme. Men undervisningen kan bli mer preget av likegyldighet.

I de tilfellene hvor lærere finner at de misbruker sin tid, vil input – basert lønn ikke være et godt alternativ. Mange kompenserer dette ved å betale bedre for de «nyttige» fagene i for eksempel på økonomiske studier hvor man betaler godt for revisorfag mens man betaler mindre for organisasjonsfag. Denne forskjellen er et utslag av markedsmekanismer. Det er altså ikke sikkert at en professor underviser bedre enn med lavere grad.

### **Individbasert lønn**

I følge Lazear er det ikke alle fag det er like vanskelig å skaffe lærere til. Er det for eksempel slik at etterspørselen etter lærere er spesielt stor i naturfag og matematikk, og at etterspørselen i de humanistiske fagene ikke er så stor? Dersom det er en slik ubalanse, kan den bare repareres ved at man varierer lønnsutbetalingen til lærerne, eller at man gir en kompensasjon for utdanningen i realfagene.

### **Lønnsstrukturer i USA/Sverige**

Han sammenlikner det svenske og det amerikanske lønnsnivået, og han kommer fram til at de er ganske like. Det er relativt lavt lønnsnivå i begge landene sammenliknet med lønnen til lærere i OECD – området og sammenliknet med lønnen til andre grupper med samme utdanning i de respektive landene. For egen del vil jeg tilføye at det er grunn til å tro at situasjonen i Norge er omtrent den samme som i Sverige (TALIS).

Det er problematisk at lærerne har altfor stor andel av lønnen basert på fastlønn. Dette systemet tiltrekker seg ikke høyt kvalifiserte lærere hvor det er vanskelig å rekruttere fra før. I enkelte fag er det høy lærerkvalifikasjon, og lærerne blir lønnet etter kompetansen, men det er ikke bevist at høy kompetanse gir bedre output. Likevel argumenterer Lazear for at høy lærerkvalitet henger sammen med optimalt output for elevene. Han hevder videre at det er problematisk at lønnen baseres for mye på input og ikke på output. Selv om dette kan være problematisk fordi det tar lang tid å måle f. eks. livsinntekt til elevene, burde det være mulig å basere lønnen i noen grad på målbare enheter som test – skårer.

Det er heller ikke noen løsning å gå inn for lavere elevtall i klassene. Hvis en student forstyrrer resten av klassen, vil det bare innvirke i liten grad på andre studenter. Følgelig vil innvirkningen på resultatene ha lite å si. Det som ser ut til å nytte, er lærernes kvalitet. Lazear (2001) utførte en simulering for å teste forbedret lærerkvalitet ved å bruke sorteringsprinsippet ved lønnsdannelsen. Ideen var å kunne trekke til seg lærere fra andre høyt kvalifiserte yrkesgrupper. Denne ideen kan føre

til større søkermasse og bedre utvelgelse. Videre er det en tanke at de som er dårligst kvalifisert skal forlate yrket. Men det er ikke noen binding av lønnen til test – skåre eller andre instrumentelle mål.

### **Tjenesteforhold**

Både i USA og i Sverige har lærerne en viss ansettelsesgaranti – det samme kan sies om forholdene i Norge (min kommentar). Ideen er at en viss mengde av ansatte skal slutte. Men problemet er at en veldig liten del av lærerne slutter i jobben. Lærerne forblir i jobben og benytter seg av lokale ansettelsesfordeler. Dette gir lite rom for andre, gode lærere til å komme inn i lærerrollen. Stikk i mot hensikten vil dårlige lærere med god grunnlønn og ansiennitet fortrenge gode lærere som lettere kan finne nye jobber i andre yrker. Ansiennitet og fast grunnlønn resulterer ikke i at de beste blir, og at de dårligste forlater yrket.

### **Omorganisering av lærere**

Her er det overordnede å rekruttere de beste lærerne til profesjonen. Man prøvde for eksempel i California å redusere elevtallet slik at det ble behov for flere lærere. Dette førte blant annet til de beste lærerne søkte seg til rolige skoler i forstedene, mens de mindre gode lærerne kom til mindre fordelaktige områder. Men tilgangen på lærere ble ikke større fordi man ikke sørget for at lønnen ble satt opp samtidig med et øket behov.

Det blir et spørsmål om når omorganiseringen er optimal. For eksempel er det et spørsmål om å bruke de flinkeste lærerne til de dårligste elevene, eller omvendt. Hvis de flinkeste elevene får størst inntektsmessige fordeler av de beste lærerne, vil dette skape størst forskjeller i samfunnet, og det er derfor best å bruke de flinkeste lærerne på de dårligste elevene. Men det overordnede målet er å tiltrekke seg en høyt kvalifisert søkermasse selv om omorganisering ikke er den eneste løsningen på problemet.

### **Oppsummering**

Som antydnet i introduksjonen til kapittelet, er Lazaer mer opptatt av marked og byråkrati enn av demokrati og profesjon. Det er bra for læreren og for skolen at avlønning skjer individuelt og ikke kommer som fastlønn. Han mener at lærernes lønn må bindes til elevenes fremtidige lønn, men sier at det er vanskelig fordi dette (resultatet) kommer til uttrykk mange år senere. Lazaer mener at noen lærere vil klare å undervise til gode resultater fordi de er slik som typer mens andre må ha ytre insentiver for å oppnå gode resultater. Selv om lærerne jobber mye i team, er det ikke sikkert at teamavlønning er bare bra. Det avhenger av teamets størrelse, og det medfører større sikkerhet for at lønnen motiverer dersom lønnen tildeles individuelt.

## **2.3 Johan P. Olsens teori**

Olsen (2005) skriver om universitetenes stilling i det moderne samfunnet, men mye av det han er opptatt av, kan overføres til skole. Jeg velger å forstå det slik at vi har hatt ulike forståelser av accountability, eller ansvarliggjøring i vårt norske skolesystem. Han ser for seg fire visjoner som universiteter/skoler kan styres etter. Han benevner dem som profesjonell, byråkratisk, demokratisk og som marked. Tenkningen er at dersom man avlønner et individ etter innsats, motiveres dette individet til å jobbe bedre. Når individet, eller læreren jobber hardere, vil også elevresultatene bli bedre. Dette fører til at i en skole med hardt arbeidende lærere som får gode resultater, tiltrekkes flinke elever med gode karakterer. Det skapes et marked som likner på Olsens, men det i virkeligheten ikke et ordentlig marked, men et kvasimarked.

Olsen skriver i sitt essay «The institutional Dynamics of the European University» hvordan universitetets utvikling og som nåværende institusjon kan beskrives gjennom de fire forståelsesrammene. De fire forståelsesrammene ser ut til å være sammenvevd på et vis, men likevel står de i et spenningsforhold. Riktig nok er universitetet og grunnskole/videregående skole noe forskjellige, men teorien kan fungere som et utgangspunkt for hvordan offentlige institusjoner kan fungere i et konstitusjonelt demokrati som de er funksjonelt avhengige av. Derfor velger jeg å se på disse som et utgangspunkt for å kunne analysere hvordan disse to organisasjonene blir styrt. Ordet «Dynamics» er brukt i tittelen. Dette tyder på at det er en viss spenning i mellom de fire rammene. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

## **Profesjon**

Den første visjonen sier noe om hvordan institusjonen (min parallell til skole) kan være et samfunn innenfor egen organisasjon. Institusjonene eksisterer fordi de har en innebygget rett til å eksistere som for eksempel universitetene. Innenfor rammen eksisterer det stor frihet til å stille spørsmål, finne sannhet, rasjonalitet og ekspertise. De er forpliktet til å tjene samfunnet som en helhet, og ikke tjene spesielt de som har penger til å betale med, men at all utdanning skal være åpen for alle som er formelt kvalifisert. Utdanning blir sett på fra et holistisk perspektiv. Det vil si at både den naturvitenskapelige siden, og den humanistiske siden blir ivaretatt. Vitenskap skal ikke bare ivareta teknologiske perspektiver, men også atferdskoder som menneskene er avhengige av i et samfunn; som for eksempel ideer og tro som er viktig for mellommenneskelig eksistens.

For skolens sitt vedkommende er det mulig å se på den som at den er styrt av en indre dynamikk. Den er styrt av indre, profesjonelle aktører med en profesjonell yrkesutøvelse. Skolen setter sine egne standarder for hva som er god yrkesutøvelse til sammenlikning med andre som vil sette sine standarder. Aktørene innenfor feltet skole vil vite hva som er «god skole» i motsatt til andre som er

spesialister på sitt felt. Dette feltet behersker pedagogene best. Men det er ikke slik at ikke kvalitative standarder må kunne tas til revisjon ved behov.

Utdanningen vil være åpen for alle «and not for specific stakeholders or those able and willing to pay...» (Olsen, 2005: 8). Skolen vil ikke legge bare vekt på instrumentelle fag, men også dannelsesfagene blir fremhevet for eksempel gjennom samfunnsbygging, humanisme, rasjonalitet, opplysning og frigjøring (ibid.). Dette perspektivet blir fremhevet av Telhaug (2005) hvor det fremgår at alle de viktigste, historiske perspektivene i norsk skole har vært med. Disse perspektivene er: sosial integrasjon, politisk dannelse, bevissthets – og identitetsdannelse, nytte og demokratisk oppdragelse.

Man kan si at skolen har vært drevet av lærerprofesjonen, og det har vært bred politisk enighet om dette. Selv om det har kommet hyppige reformer i skolen, har profesjonen ikke endret seg mye. Skolen har levd et liv i en slags beskyttet pedagogisk virkelighet som det ikke alltid har vært like stort innsyn i. Dette har kanskje forsterket motstanden mot reformer. Det pedagogiske livet har i liten grad blitt avkrevd prestasjonsmålinger. Når dette mer og mer blir et faktum, er det fare for at større innsikt i manglende prestasjoner, kan medføre kriser (Olsen, 2005).

Etter PISA – undersøkelsens resultater i 2001 fikk man et konkret grunnlag for å sammenlikne norske skoleprestasjoner med andre OECD – land. Norge kom ikke så godt ut – i noen tilfeller lå vi under gjennomsnittet. Dette bekymret statsministeren, og det ble gjort til et tema i hans nyttårstale i 2008. «Statsministeren ser på dette som et alvorlig varsel», (min utheving) som det het. Siden dette har det blitt mer interesse for skolepolitikken enn det som var vanlig før. Profesjonen har blitt mer iaktatt, og den må forklare seg bedre om resultater enn før. Det kan se ut til at PISA – undersøkelsen og andre tester som Nasjonale prøver har vært med på å fravriste profesjonen den status den hadde før innføringen av prøvene – det har kommet inn i skolen en større endringskultur. Denne kulturen har i stor grad blitt påført profesjonen utenfra, men det kan også hende at profesjonen selv har klart å endre seg. Innenfor et gitt handlingsrom kan profesjonen tilpasse seg det nye på et adekvat nivå. Likevel er det mulig at nye styringsformer kommer inn og overtar, eller supplerer profesjonsstyringen. Dette vil jeg ta opp i de andre av Olsens styringsparameter.

### **Byråkrati/Hierarki**

Dette perspektivet taler om universitetet som et rasjonelt verktøy som skal virkeliggjøre politiske hensikter som er vedtatt av demokratisk valgte ledere. Men dette perspektivet lar seg overføre til skole. Skolen er et instrument for å oppnå nasjonale prioriteringer, og den styres av storting, regjering, fylket og kommunene. Alle nivåer har sine byråkratiske ledd, og til slutt er det rektor som på skolenivå styrer skolen. Skolens prosesser og mål blir styrt av utenforliggende instanser.

Målene for skolen fastsettes altså utenfor skolen, og kvaliteten blir bedømt av andre enn yrkesutøverne. Lærerne kan fristes til å jobbe for at målene i seg selv blir kjennetegnet på god kvalitet. I st. melding nr. 31 trekkes det opp noen linjer for hva som er god kvalitet. Her siterer jeg følgende utsagn fra meldingen « *kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres*» (Kunnskapsdepartementet, 2007 - 2008: 7). Skolens samfunnsmandat er konkretisert på side 8 med følgende «*De grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese og regne og bruke digitale verktøy er integrert ...*»

Etter det blir det i stor grad skolens oppgave å følge opp de kravene og målene som settes opp fra storting og øvrige myndigheter. Skoleledelsens oppgave ser ut til å være eksekutør av myndighetenes intensjoner (Olsen, 2005). Graden av måloppnåelse og resultat vil fort bli et mål på kvalitetsoppnåelse for opplæringen. I dette systemet vil rektor bli en del av hierarkiet, og hun vil fort kunne benytte sin styringsrett til å kunne sette pålagte reformer ut i livet. I dette systemet blir rektor mer arbeidsgivers representant ikke både ansattes og myndigheters tillitsrepresentant. Denne måten å være leder på i skolen ser ut til å bryte med det som Jorunn Møller fremhever at skolelederen alltid har vært « *først blant likemenn*» (Møller, 2004: 87). Det oppstod en slags skjult kontrakt om at den beste i kollegiet ble leder, og at lærerne fortsatte med sitt, men med stor gjensidig tillit til at jobben ble gjort. Nå kan det tyde på at rektor styres mer ovenfra, og at hun må styre sine ansatte etter prinsipper satt der. Rektor får en klart utøvende funksjon.

I st. melding nr. 31 om kvalitet i skolen trekkes følgende frem:

- 1) «Lærerne må sette klarere krav til forventningene til hva elevene skal lære, rektorene må stille krav til læringsresultatene og læringsmiljøet i skolen ...»
- 2) «skoleeierne må sette krav til rektorene om resultater ...».

Her trekkes rektors rolle for betydningen av elevenes læring fram. Videre kan det tyde på at systemet blir mer hierarkisk. Det skal være tette bånd mellom nivåene; også mellom lærere og elever. I samme melding ønsker departementet å innføre skolelederutdanning for å styrke skoleledernes rolle (ibid:64). Det er nå satt i gang flere slike programmer i landet. Det er interessant å nevne at Oslo ikke bruker Universitetet, men BI i Oslo, Nydalen. Dette kan tyde på at skolen er i ferd med å innrette seg slik at ledelsen ved skolene skal kunne håndtere de store endringene som kommer, og at prinsippet om ansvarliggjøring vektlegges.

Det kan tyde på at skolen i større grad enn før kan bli styrt av nye, hierarkiske prinsipper som vil gripe inn i den tradisjonelle profesjonsstrukturen som har vært vanlig i skolen. I vår tid blir regjeringer og kommunestyrer skiftet ut ved valg. Man får hyppige skifter i skolepolitikken, og dette vil føre til at skoleledelsen må regne med uventede endringer ettersom politikere kommer og går fordi politikerne

forventer at beslutningene de tar skal implementeres. Ikke bare det; skolen må også forholde seg til at det kan komme ulike signaler fra statsmyndighetene og fra lokale myndigheter. Skolebyråd i Oslo, Torger Ødegaard, sier til Aftenposten at han vil sikre seg toppmotiverte rektorer som «*er opptatt av mål og resultater*», og han fortsetter med å si at rektorer må arbeide på åremål fordi det er helt vanlig blant toppledere. Han sammenlikner altså toppledere i privat sektor med rektorer (Knutsen, 2012). Da må topplederne i skolen kunne jobbe på tilnærmet samme måte. Dette kan også tyde på at man forbereder seg på skifter av politiske signaler som kan føre til «nye» starter med behov for nye ledere i en mer transformativ retning.

I Oslo har det vært en borgerlig politikk i byrådet gjennom de siste årene, mens det føres en rød/grønn politikk i regjeringen fordi den politiske konstellasjonen er forskjellig der. Oslo har vært aktiv med å innføre tiltak som går i retning av mer resultatmåling og stille krav ved for eksempel at det i tillegg til nasjonale prøver også har blitt innført såkalte Oslo – prøver. Byrådet vil også innføre karakterer fra 7. klasse samt ta bort skriftlig sidemål. Utdanningsdirektør Astrid Søgne som utøver byrådets politikk sier blant annet dette: «*Vi ønsker gode lærere med gode karakterer, som er engasjerte og interesserte i elevene*», og hun sier videre «*Du må trives med at det stilles krav til deg*» (ibid). Dette kan tolkes slik at hun vil at lærerne også skal bli mer ansvars – og kvalitetsbevisste.

Vi kan se klare trekk av en mer kvalitetsstyrt skole med mange tester og resultatkrav. I denne skolen er det mindre plass for den tradisjonelle profesjonsstyringen. Riktig nok står det i den generelle delen av læreplanen om mandatet for grunnopplæring at opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse av utfoldelse og deltakelse. Dette er videreført i den nye planen, men det er klare trekk som peker i en mer nyttebasert undervisning. Denne tendensen har vart en stund slik Telhaug (2005) er inne på.

Det er ting som tyder på at dannelsesstradisjonen ikke har fått så stor praktisk plass i den nye læreplanen. Den tradisjonelle tenkningen har vært at skolen skulle stå på to pæler; den danningsbærende og den instrumentelle, eller nytteverdiene. Dette har forandret seg gjennom innføringen av Kunnskapsløftet. Det kan spores en dreining fra danning til mer å ivareta nytteverdiene som for eksempel satsing på basisfagene i skolen. Identitetsdannelse, sosial integrasjon, politisk dannelse og demokratisk oppdragelse har blitt skjøvet ut til fordel for nyttefagene – altså instrumentelle fag (Telhaug, 2005). Det er en tendens for at den målbare kunnskapen fremheves mer enn de holdningsdannende kunnskaperne. Dette ser ut til å ha sitt utspring i innføringen av Kunnskapsløftet.

Også internasjonale trender ser ut til å påvirke norsk skolepolitikk. Dette ser man eksempler på gjennom innføringen av forskjellige tester som PISA, PIRLS, CIVIC og TMMS. Elstad (2009: 4) sier det slik: “*Over time the international studies are much more extensively used as evidence regarding*



*the quality of the Norwegian educational system as well as future need that must be addressed*". Dette forstår jeg slik at skolepolitikken ikke bare blir påvirket av nasjonale føringer, men også av føringer fra utlandet – noe som kan gjøre styringshierarkiet enda mer uoversiktlig.

På samme måten som universitetene (Olsen, 2005) ser det ut til at skolen i Norge mister sin autoritet blant annet ved at de blir bedømte ut fra effektivitet, finansiering og utenforstående politiske hensikter. Skolen ser ut til å endre seg ut fra politiske pålegg og krav, regelstyring og mye rapportskriving. Rektorene på skolene blir ikke ansatt på skolenivå, og autonomien blir delegert og finansieringen av for eksempel de videregående skolene blir overlatt til skolene selv gjennom et stykkprissystem.

### **Demokratisk ansvarlighet**

Denne visjonen ser institusjonen som et instrument for indre grupper. Skolen er en demokratisk interessegruppe som tillater representasjon i styrer og råd for alle kategorier ansatte inkludert studenter/elever. Hertil hører fagforeninger; også studentenes/elevråd, og disse er deltaker i skolens styrende organer – men i noe beskjeden grad gjør elevrådet det. De ulike gruppene har ofte motstridende interesser og ulike mål og tilnærmingmåter. Likevel er det et mål at alle skal høres og respekteres, eller sågar bli hensyntatt. Riktig nok er det flertallet som rår, men de forskjellige interessene må helst reflekteres i beslutningene (Olsen, 2005). Gjennom interne debatter har de forskjellige aktørene demokratisk påvirkningskraft, og det at virksomhetsleder har styringsrett, fratar ikke de andre aktørene denne innflytelsen.

I Opplæringsloven finnes hjemmel for hvordan demokratisk innflytelse skal sikres. På grunnskolenivå har FAU foreldrerepresentanter mens SU – organet i tillegg til foreldrerepresentanter også har elever, ansatte og politikere representert. Rektor har både talerett, forslagsrett og møterett (Stette, 2001). I Oslo heter SU Driftsstyre, men med stort sett de samme oppgavene og gjøremålene. I nasjonal sammenheng ser det ut til at Lærerorganisasjonenes innflytelse har blitt mindre i løpet av de siste årene (Dale, 1997 og Telhaug, 2005). Når det gjelder den lokale innflytelsen, kan den være forskjellig fra sted til sted og fra situasjon til situasjon.

Fokus rettes mot formelle innretninger heller enn arbeidsprosessen til universitetet. Beslutninger dreier seg om valg, kjøpslåing, stemmegivning og koalisjonsbygging med mål om å ivareta alles interesser på en best mulig måte. Systemet fungerer relativt suksessrikt dersom alle gruppene får en del av sine målsetninger gjennomført og slik bidrar til at universitetet utvikler seg.

Demokratiseringen av universitetet henger sammen med økt demokrati i samfunnet overhode (Habermas 1967, Boer, Maassen and Wert 1999) i Olsen (2005). Bedriftsdemokrati og co - beslutning blir sett på som en forbedring av den gamle formen for hierarkisk styre. Det antas at man ved å gi yngre ansatte stillinger og redusere seniorers innflytelse, vil den akademiske standarden ved

universitetene høynes. Hvis man gir mer makt til administrativ og teknisk stab, vil dette gi seg utslag i bedre prestasjoner på universitetene. Studentinnflytelse er relatert til den betydelige makt universitetene har på studentene. Den grunnleggende mekanismen for forandring av universitetene er den pågående kjøpslåingen og skiftende koalisjoner.

## **Marked**

I dette perspektivet er institusjonen/skolen et økonomisk foretak som opererer i et regionalt eller globalt marked. Utdanningen blir da varer og gods som blir solgt på det frie markedet. Konkurranse og det å maksimere profitt og andre individuelle mål er de største drivkreftene i prosessen.

I et marked har aktørene motstridende normer og mål, og skolen blir omdannet til et varesystem med priser (Olsen, 2005). I den senere tid har vi sett at private aktører komme inn i skolen hvor skolepenger er en del av pakken samt et ønske om å konkurrere om de beste elevene. I 2001 tiltrådte Kristin Clemet fra Høyre som utdanningsminister. Hennes plan var at det skulle tillates flere private skoler og friskoler. Etter at hennes etterfølger, Øystein Djupedal, ble utdanningsminister i 2005, ble denne tendensen stoppet. Det er likevel verdt å merke seg at både videregående skole, høyskoler og universitet har et relativt stort innslag av privatisering.

Tidligere hadde regjeringene stor bestemmelseskraft over skolepolitikken, men nå kan det se ut som om managementtenkningen har fått en større innflytelse (Sørhaug, 2004). For Oslo del kan det være interessant å påpeke at skolelederutdanningen gjennomført på BI – ser ut til å vinkles mer fra en bedriftsøkonomisk synsvinkel. Utdanningsetaten betaler for den; selv om den er betydelig dyrere enn i det offentlige systemet (Knutsen, 2012). Etter ideene fra NPM innføres nye styringsteknikker om ledelse inn i skolen (Olsen, 2005). Man ønsker seg sterke ledere (ibid).

Innenfor dette systemet har man fått mer ekstern styring for å få til en mer kontroll av kvalitet innenfor skolesystemet. Denne markedstenkningen fordrer en større fleksibilitet og omstillingsevne enn det skolen har vært vant til, og det er bare den sterkeste som vil overleve (ibid). Slik utviklingen er til nå, er det helst i videregående skole at denne utviklingen har noe omfang. Det finnes noen private tilbydere som reklamerer for at skolen deres er den beste, og at de har best kvalitetssikring. På denne måten utvikles det en konkurransedrivende tilnærming til hvilken skole som er best. I Oslo er det fritt inntak av elever som betyr at elevene fritt kan reise til den skolen der de helst vil gå uavhengig av bydelen de bor i. Det spres et rykte om hvilken skole som er best, eller de beste elevene søker seg til disse skolene. Man kan si at for disse, ordinære offentlige skolene utvikler det seg et slags kvasimarked (Olsen, 2005) – ikke minst fordi nasjonale prøver driver konkurransen frem, men for den private delen blir konkurransen om eleven mer reell.

Skolen kan endre seg innenfor et hierarkisk system etter påtrykk fra omgivelsene for eksempel av skiftende politiske beslutninger. Dette kan også endres innenfor et markedssystem etter påtrykk fra eksterne faktorer og politiske innspill fra mindretallet i en opposisjon, nærmiljø, samfunnsaktører og foreldre. Innenfor organisasjonen skole, kan det foregå institusjonalisert læring (Dahler – Larsen, 2005). Skolen lærer å tilpasse seg de nye markedskravene hvor blant annet individualisert lønn er en del av virkemidlene. I praksis kan dette føre til endret undervisning, kvalitet og resultater – alt for å tilfredsstille kravene fra et marked. All undervisning tilrettelegges slik at den kan konkurrere, men det blir ikke et offentlig gode (Olsen, 2005). Virksomheten bedømmes etter i hvor stor grad produktet kan selges, og kvalitet og kvantitet avgjøres av pris bestemt av konkurransen i markedet.

Konkurranse krever rask tilpasning til endrede muligheter og begrensninger som trenger sterkt, enhetlig og internt lederskap med ansvarlighet fra skolenes side. Dette fører til større løsrivelse fra staten og de politiske myndighetene. Staten holdes nærmest borte, og det innføres reguleringer og insentiver heller enn diktat fra regjeringen. Samtidig blir skolene mer avhengig av private og lederne blir markedsentreprenører. At dette skjer, henger sammen med ideene som har kommet fra New Public Management – tenkningen. I dette perspektivet ser man på kollegiale, disiplinære og demokratiske organisasjoner som hindre for raske beslutninger og god utførelse. Disse vil man erstatte med sterk markedsstyring og tverrfaglig organisasjon. Derfor utpeker man markedsorienterte ledere og ekstern representasjon i driftsstyrene på skolene; for eksempel politikere. Det legges også vekt på intellektuelt eierskap til publikasjoner. I markeds – visjonen legges det vekt på konkurranse og overlevelse for den mest tilpasningsdyktige, som vil si at personene er villige til å tilpasse seg miljømessige endringer og insentiver – i mitt perspektiv er det individbasert lønn.

Det kan tenkes at skolen i Norge styres etter fire systemer for ansvarliggjøring (Olsen, 2005).

## **Oppsummering av de fire forståelsesrammene for styring av skolen**

### **1) Den profesjonelle**

Skolen er styrt av en indre logikk. Lærerne er profesjonelle og vet selv hva som må til for å skape en god skole. Profesjonene vet selv hva som tjener samfunnet. Skolen skal være tilgjengelig for alle. Man er enige om hvordan man skal nå felles mål selv om det ikke alltid er slik at dette skjer.

Kunnskap er ikke bare faktabasert, men også dannelsorientert: f.eks. at utdanning handler om å bevisstgjøre elevene på integritet, identitet, politisk dannelse og demokrati – hele mennesket blir viktig. Store reformer og svakheter avslørt f.eks. gjennom tester, tilpasses av profesjonelle innenfor skolen bare de får tid til det.

### **2) Den hierarkiske**

Skolen styres utenfra. Den blir et instrument for politiske agendaer preget av styrt implementering og forhåndsbestemte politiske beslutninger. Skolen har en viss frihet til å stå ansvarlig for resultatene. Store reformer/endringer blir gjennomført både fra sentrale, regionale og lokale myndigheter. Valg og ulike politiske konstellasjoner påvirker og fører til spenninger innenfor skolen.

### 3) Skolen som representativt demokrati

Det er interesserepresentasjon med elevdeltakelse, ansattes deltakelse f. eks. MBU og foreldre høres også. Alle interesser skal høres. Det utvises fleksibilitet slik at alle interesser høres. Man legger opp til balanserte løsninger. Til grunn ligger ofte et ønske om å legitimere, ansvarliggjøre og involvere. Ved endringer forhandles det og konflikter behandles – allianser dannes.

### 4) Skolen som serviceorgan/konkurrerende marked

Her blir skolen et serviceorgan for samfunnet med marked og konkurranse som en del av ideologien. Økonomi, fleksibilitet og resultater blir viktige. Viktig: respons til brukerne, handlingsrom for å tilpasse produktet og overlevelse i markedet.

Skolen må hele tiden endre seg etter rammer og brukernes forventninger. Elevene og foreldrene velger fritt sitt produkt (les: skole).

Olsens fire idealtyper om balanse kan være et interessant spørsmål å drøfte i tilfeller der det legges stor vekt på karaktermekanismer og kvasimarkeder som for eksempel i Oslo. Hvor blir det av lærernes rolle i et slikt system? Hvordan kan dette tenkes å influere på balansen, eller bringe likevekt inn i disse rammene?

### De fire forståelsesrammene kan uttrykke balanse, slik figuren viser

Profesjonen: Lærerne er profesjonelle, men vet best hva som tjener samfunnet. Nytte og dannelse hører sammen	Demokrati: Interesserepresentasjon for eksempel med elevdeltakelse. Alle høres.
Hierarki: Skolen styres av politiske agendaer. Skolen utsettes for store reformer, men står ansvarlig for resultatene.	Marked: Skolen blir et serviceorgan for samfunnet. Det oppstår et kvasimarked. Og økonomi og resultater blir viktige.

## 2.4 Teachers` Empowerment/Disempowerment

Uttrykket kommer fra Richard M. Ingersolls artikkel (2007). Empowerment kan oversettes med autorisere/profesjonalisere (mektiggjort), eller bemyndige, og disempowerment kan oversettes med det motsatte; altså at autorisasjonen svekkes(avmektiggjort), eller blir borte. Noen skoler kan være for lite kontrollert, lærerne er for autonome og overtar for mye av styringen gjennom profesjonen med liten accountability og få regler. Dette kan føre til liten, eller redusert effektivitet; gjerne forbundet med NPM.

På den andre siden finnes det skoler som er for mye kontrollert. Slike skoler kan miste effektivitet fordi lærerne opplever at de blir kontrollert for mye ovenfra, og de mister noe av sin profesjonalitet. Lærerne opplever at de styrt av for sterk accountability, og de føler at den mellommenneskelige faktoren reduseres eller uteblir; ofte omtalt i litteraturen som HRM (Human Relation).

Ingersoll er opptatt av at skolene må gå bak fenomenet å holde lærerne accountable, og i stedet gi lærerne mer kontroll. I alt for stor grad har lærerne blitt holdt accountable for nesten alt som går galt i

skolen, og lærerkvaliteten må bedres. Imidlertid er det ofte ikke noe i veien med kvaliteten på lærerne, men heller at skolene organiseres på en feilaktig måte. Lærerne bestemmer lite over egen hverdag som for eksempel utvalg av lærebøker, de kursene de skal undervise i og rene disiplinærsaker. Dessuten skal ikke bare lærere undervise i instrumentelle fag, men også påse at elevene får en god oppdragelse.

Lærerne befinner seg ofte i midten, fanget mellom skoleadministrasjonen og elevene. Riktig nok har lærerne stor frihet til å utøve profesjonell autoritet overfor sine elever, men de har liten virkelig makt. I følge Ingersoll er det viktigste for å skape et godt miljø på en skole at lærerne får god kontroll over det arbeidet som de har ansvar for; da må de også være med i beslutningsprosessene. På slike skoler er det stor stabilitet og lærerne slutter i mindre grad.

Når lærerne ikke får være med på beslutningsprosesser, resultater av utført arbeid. kan de begynne å spørre hvorfor de gjør det de gjør som er akkurat det de gjorde da de gikk inn i yrket – dette fører til at de slutter. Som en konsekvens, ser vi at store accountability - reformer ikke bare fører til at problemer ikke blir løst, men at det faktisk blir verre. Man kan ikke gjøre folk accountable for noe som de ikke kontrollerer, eller gi folk kontroll over noe som de ikke er accountable for.

Mange eksperter på mangement og lederskap har lenge hevdet at accountability og makt må gå hand i hand på arbeidsplasser, og at dersom man øker den ene, må man også øke den andre tilsvarende. Accountability uten kommensurabel makt er urettferdig og kan være til skade.

Det kan være grunn til å tro at rektor og administrasjonen ved en skole kommer i samme klemme mellom politiske pålegg og krav fra sine medarbeidere og derfor føler accountability for noe de ikke kan kontrollere.

## **2.5 Bård Kuvaas`teori om prestasjonsbasert belønning og motivasjon**

Generelt mener Kuvaas (2008) at det ikke er noen stor sammenheng mellom lønn og bedre prestasjon i arbeidet. Riktig nok har han sett på andre yrkesgrupper enn lærere, men det er grunn til å regne med at overføringsverdien til læreryrket er stor.

I den senere tiden har enkeltindividets egeninteresse for egen lønn og bonuser kommet i forgrunnen, og det har blitt mer legitimt. Både i norsk og internasjonalt næringsliv ser man dette gjennom blant annet gjennom:

- 1) Hvordan man anvender prinsipper for selskapseie, dets styre og ledelse også kalt corporate governance
- 2) Innføringen av «New Public Management» i offentlig sektor

- 3) Innføringen av kontroll og belønningssystemer som skal forsterke sammenhengen mellom arbeidsprestasjoner og lønn. I Norge har prestasjonslønn økt med 15 % fra 1997 til 2003.

Slike belønningssystemer kan være anvendelige i markeder med uavhengige aktører, men det virker mot sin hensikt med bedriftsinterne forhold. I følge Ferraro, Pfeiffer og Sutton vil slike tiltak føre til egoisme og tenkning rundt egne fordeler som over tid vil føre til at lederne og de ansatte vil hegne om egne interesser og ikke om bedriftens interesser.

Innenfor HR – litteraturen (Human Relation) skiller man mellom hard og myk HRM. Den harde delen av denne modellen baserer seg på at medarbeiderne i hovedsak er late, umotiverte og følger bare sine egne interesser. Dersom dette er tilfellet, må ledelsen finne ansatte som kan motivere til å forene motstridende interesser til eiere og ansatte i bedriften. De ansatte oppfordres til å gjøre en innsats ved å få bonuser for eksempel. Denne type tenkning er assosiert med ytre motivasjon som referer til at atferd kommer fra ytre belønning. Selve motivasjonen ligger utenfor jobbsituasjonen og er knyttet til resultatet.

En annen type motivasjon kalles indre motivasjon. Her vil ansatte og ledere utvikle seg selv i arbeidet, og de deltar gjerne frivillig for bedriften; samtidig som de vil utvikle sine ferdigheter. De ansatte vil gjøre en ekstra innsats – de utvikler en normativ indre motivasjon. Pfeiffer og Veiga mener at det virker slik at medarbeiderne jobber hardere fordi de involveres, de jobber smartere fordi de utvikler kompetanse og de blir mer ansvarlige fordi de får mer ansvar. Både indre og normativ indre motivasjon kombineres til viktige drivkrefter i organisasjonen. Den siste forårsaker gjerne at medarbeiderne vil identifisere seg med bedriften slik at de promoterer bedriftens verdier og normer. Ofte er det slik at ytre og indre motivasjon henger sammen. Grovt sett kan man si at ytre motivasjon er knyttet til lønn, mens indre motivasjon er knyttet til det daglige arbeidet.

### **Hvordan er flertallet av kollegaer og medarbeidere?**

En måte å se det på er at flertallet av medarbeiderne er late, umotiverte og at de ønsker å selge sin arbeidskraft så dyrt som mulig. En annen måte å se det på er at medarbeiderne er motiverte for jobben; de viser stort ansvar i jobben og de viser egeninteresse bare når de er i forhandlingssituasjoner. De fleste som blir spurt, identifiserer seg med den siste gruppen. Til tross for det, innretter bedriftene seg slik at de tenker at flertallet oppfører seg slik som første alternativ. Det vil si at bedriftene gjennomfører en utvidet kontroll, rapporteringskrav, målstyring osv. ovenfor sine medarbeidere.

Til tross for mye empiri for at det i de fleste kulturer er slik at medarbeiderne i en bedrift blir motivert ut fra indre motiver, oppfører bedriftene seg som om det er økonomiske insentiver som gjelder. Store amerikanske undersøkelser dokumenterer at lekmannsteorier om menneskelig motivasjon i jobben er viktig. I følge Kuvaas finner Heaths ut at mennesker overdriver nødvendigheten av ytre stimuli for at

andre skal gjøre en god jobb. Men samtidig undervurderer vi andre menneskers indre motiver for å gjøre en god jobb; for eksempel den indre følelsen av å gjøre en god jobb.

### **Indre motivasjon**

Generelt kan man si at indre motivasjon gir større jobbkvalitet, læring og utvikling. Derimot gir ytre motivasjon oppmuntring til enkle oppgaver av kvantitativ art for eksempel standardiserte, enkle oppgaver. At indre motivasjon er viktig, er bekreftet i en større undersøkelse av ansatte i norske virksomheter (Kuvaas 2008). For egenskaper som arbeidsprestasjoner, ekstrarolleatferd, affektiv organisasjonsforpliktelse og turnover intensjon er det den siste som har størst sammenheng med ytre motivasjon. Dette betyr at medarbeidere med ytre motivasjon ser ut til å ville bytte jobb oftest.

### **Hva skaper indre motivasjon?**

Det er gjort empiriske undersøkelser som finner at indre motivasjon øker når medarbeiderne opplever jobben som meningsfull, ansvarsfull og at de ansatte kan skaffe seg mer kunnskap om jobben.

Undersøkelser i USA og Bulgaria viser at medarbeidere som har stor jobbautonomi, også opplever stor tilfredshet med selve jobben, kolleger og lønn. En stor undersøkelse gjennomført i tre norske kommuner viser at det er sammenheng mellom ulike jobbtyper og indre motivasjon; med størst sammenheng mellom jobbautonomi og støttende ledelse.

I arbeidslivet i dag er det en tendens til å bruke ytre belønning som motivasjon selv om studier faktisk viser at denne type belønning (materiell) svekker indre motivasjon fordi oppgavene i utgangspunktet kan være indre motiverende. Verbale, plutselige påskjønnelser kan derimot styrke indre motivasjon. Det blir derfor viktig å skille mellom de som er indre motiverte og de som motiveres gjennom prestasjonsbasert lønn. Empiri viser at dersom man legger til grunn prestasjonslønn og flat lønn fordelt på to grupper, vil de som er innstilt på prestasjonsbasert lønn bli mer frustrerte enn de som er mer indre motivert. Det er funnet positiv sammenheng mellom nivå på fast lønn og indre motivasjon, men uten at den virker instrumentelt.

### **Normativ indre motivasjon**

Ansatte med denne type motivasjon opplever at organisasjonen er opptatt av å tilrettelegge for de ansatte. De ansatte jobber med organisasjonen – ikke mot. At medarbeidere jobber slik, kan forklares med sosiale bytteteorier. Det betyr at når organisasjoner jobber for og med sine medarbeidere, skaper dette gode relasjoner mellom medarbeiderne og ledelsen, og medarbeiderne vil gi noe ekstra til bedriften. En studie viste at denne holdningen hadde smitteeffekt på vikarer. Men for å utvikle dette, kreves det at det planlegges langsiktig.

### **Ulike typer av prestasjonsbasert belønning**

Prestasjonsbasert belønning hviler på to hovedformål: Atferdspåvirkning og seleksjon som kan deles opp i indirekte og direkte insentiveffekter. Direkte insentiveffekter har til hensikt å øke arbeidsinnsatsen. Her må det være god sammenheng mellom resultatet av arbeidet og belønningen. Indirekte effekt av prestasjonsbasert belønning kan øke de ansattes lojalitet, psykologiske eierskap og «vi – følelse». Det er imidlertid vanskelig å få til begge typene samtidig, men den indirekte varianten synes å være best.

### **Direkte insentiver benyttes**

Det er godt belegg for å hevde at individuell, prestasjonsbasert lønn virker på utførelse av enkle, kvantitative oppgaver (for eksempel ved treplanting), men ikke på vanskeligere, mer kvalitative oppgaver. Belønning kan gi høyere innsats hos medarbeiderne, men ikke øke deres kunnskaper, ferdigheter og evner. Altså kan noen medarbeidere øke innsatsen til tross for uteblitt belønning dersom årsaken til uteblitt bonus var for lav innsats. Derimot økes ikke innsatsen dersom årsaken var for eksempel manglende kunnskaper om jobben.

I bedrifter med mange resultatindikatorer er individbasert lønnseffekt lav. Et problem er at medarbeideren ofte overfokuserer på de målbare indikatorene selv om dette sjelden indikerer det beste inntrykket av en godt gjennomført jobb. Ofte fører det til hyppige skifter av vurderingen av hvem som skal få høyere lønn som igjen medfører mye merarbeid, eller som konsulentfirmaet William M. Mercer jfr. Kuvaas (2008) sier det: «... de fleste meritter, eller prestasjonsbaserte lønnsplaner deler to egenskaper: de absorberer mye tid fra ledelsen, og de gjør alle ulykkelige...» (min oversettelse).

Eksperimenter har vist at psykologisk eierskap i en bedrift er bra, og det forutsetter ikke at medarbeiderne eier andeler i bedriften. Men det forutsetter at medarbeiderne opplever medeierskapet som rettferdig, at det bygger på indre motivasjon, at det bygger på sosiale relasjoner og at det oppfattes som et psykologisk eierskap.

### **Oppsummering**

Kuvaas forsvarer på nominelt nivå det han kaller myk HRM. Det er to typer motivasjon som påvirker arbeidsinnsatsen; ytre og indre (myk) motivasjon. Ytre motivasjon motiverer medarbeiderne ved bonuser, og indre motivasjon kommer gjennom selvutvikling og ros fra ledere og fører medarbeidernes identitet med bedriften. Disse kan kombineres og tjene til det optimale for bedriften. De fleste medarbeiderne mener at de har mest av indre motivasjon mens bedrifter ofte har lønnsstrategier som passer til den siste kategorien.

## **2.6 Prosedural - og distributiv rettferdighet i organisasjonsatferd**



Inntil for noen år siden var det vanlig å studere organisasjoner ved hjelp av begrepet distributiv rettferdighet alene. Begrepet er gjerne brukt i forbindelse med lønnsmidler som utbetales som en form for bonus til ansatte i bedrifter. Senere har Greenberg i Folger & Konovsky (1989) supplert organisasjonsforskningen med et nytt begrep: prosedural rettferdighet. Distribuert rettferdighet referer til den rettferdigheten som ansatte opplever med tildeling av en bestemt kompensasjon, mens prosedural rettferdighet referer til de midlene som blir tatt i bruk for å bestemme summen(e) av beløpene som de ansatte skal få (Folger & Konovsky, 1989). Det har vært gjort få studier om den ene, eller den andre rettferdighetstypen er mer knyttet til spesielle kriterievariabler enn andre.

Tyler (1984) i Folger & Konovsky (1989) fant en signifikant sammenheng mellom resultattilfredsstillelse og distribuert rettferdighet. Lind & Tyler (ibid) fant at prosedural rettferdighet hadde sterk innflytelse på holdninger til institusjoner og autoriteter. En hypotese kan være at prosedural rettferdighet er relatert til evaluering av institusjoner som trenger lang tids perspektiv, mens fokus på resultater er mindre stabile og trenger mindre involvering fra de ansatte. I (Alexander & Ruderman, 1987) vektlegges betydningen av begge normene, men prosedural rettferdighet har størst betydning for resultatvariablene: jobbtilfredshet, evaluering av sjefen, konflikt/harmoni og tillit til ledelsen. Bare variabelen om å vurdere og å slutte i jobben hadde sterkere relasjon til distributiv rettferdighet. I Folger & Konovsky (1989) hevdes det at begge komponentene er viktige fordi midlene (prosedyrene) fører til målet (distribusjonen) som er økt belønning.

Denne tenkningen finner støtte når det forhandles om avtaler mellom parter i arbeidslivet generelt. Den distributive form for forhandlinger gir seg utslag i vinn/tap – situasjon hvor en part ser ut til å ville vinne noe fra den andre parten. Derimot er den integrerte, eller prosessuelle delen preget av at begge parter kan oppnå fordeler selv om situasjonen ser ut til å være en vinn/tap – situasjon. Men siden det gis åpning for gjensidig diskusjon, vil det oppstå situasjoner hvor begge parter ser ut til å få noen fordeler (Lewicki, Saunders & Barry, 2011). Det kan tyde på at selv om det ikke oppnås åpenbare materielle fordeler, blir deltakelse i prosessen viktig.

## **2.7 Min teoretiske syntese**

Jeg har presentert den konteksten som mine intervjupersoner befinner seg i sett i relasjon til problemstillingen (kapittel 2.1 – 2.6). Så har jeg presentert teori om New Public Management og Accountability som redegjør for en større sammenheng av tenkningen rundt skole de siste 25 – 30 årene i kapittel 2.1. I kapittel 2.2, og 2.5 har jeg referert til to teoretikere (Lazear og Kuvaas) som har noe forskjellig syn på tildeling av lønn som insitament til lærere. Jeg refererer til Olsen(2005) og fire, mulige forståelsesrammer rundt styring av skole i kapittel 2.3. Videre har jeg i kapittel 2.4 vist til mulige måter å oppmuntre til læreres energitapping eller energipåfyll (empowerment eller

disempowerment). Jeg benytter meg av analysebegrepene prosedural – og distributiv rettferdighet som jeg forankrer i prosesser i kapittel 2.6.

Mange forskjellige mekanismer ser ut til å påvirke skolen. Det ville føre for langt i denne oppgaven å prøve å forstå alle, men jeg vil forsøke å forstå hvordan mine intervjupersoner forholder seg til disse diversitetene; hvordan de reagerer forskjellig? Hva gir, og hva tapper intervjupersonene for energi for eksempel? Hvordan lykkes for eksempel Oslo ved Staten å utløse det beste i lærerne ved den lokale lønnspolitikken som de fører, og hvilke kontrakter har man med lærerne? Klarer man å fange opp lærermassen gjennom den politikken som føres? Er det eventuelt noe etaten mislykkes med?

Som nevnt, har Olsen (ibid) beskrevet fire faktorer som kan fremme det vi kan kalle en optimal tilstand i en organisasjon. Så lenge disse fire faktorene står i et balansert forhold til hverandre, kan det se ut til at lærerne får ut en optimal energi.

Lazaer er opptatt av at lønn kan være et godt bidrag til å få lærerne til å yte mer (ibid). Det ser imidlertid ut til at han er mest opptatt av markeds – og byråkratitenkning. Men for mye av disse to, kan føre til at det blir en ubalanse i forhold til de to andre. Fortsatt gjenstår spørsmålet om hvordan man skal få belønnet den, eller de lærerne som har bidratt mest.

I kapittel 2.5 nevner jeg at Kuvaas ser på lærerne som profesjonelle i forhold til profesjonen. Hos ham er det viktig med nedslagsfelt i lønn nettopp fordi lærerne er profesjonelle, men det er ikke sikkert at dette virker bra nok. Lærerne inspireres gjerne av en indre motivasjon også. Etter min mening treffer ikke dette belønningssystemet like godt for alle i lærergruppen. Ønsker alle lærerne bonuslønn? Eller kan det være at noen i lærergruppen har den indre motivasjonen, og derfor jobber godt uten bonustilskudd?

Gjennom New Public Management, som er en del av tenkningen rundt systemet med personlige lønnstillegg, blir etter min mening lønssystemet fra privat sektor forsøkt innført i skolen, men her fungerer det i et kvasimarked (Olsen, 2005). I Oslo belønnes lærerne etter resultater, og de antatt gode lærerne forblir på en skole fordi de får lønnspåslag. Konsekvensen blir at elevene må ha gode karakterer for å komme inn på skolen – det skapes en konkurranse i et kvasimarked.

Slik jeg ser det, er det flere mekanismer som virker inn på hvordan man kan styre en skole. Man kan tenke seg ekstreme case hvor det legges for mye vekt på markedsfaktoren og neglisjerer de andre tre (ibid), eller vice versa. Men det kan også tenkes at profesjonsfaktoren eller det hierarkiske presset blir for stort. Jeg tror at det stor diversitet i forskjellige case, men det gjelder å finne en slags balanse. NPM, hvor personlig lønn er et virkemiddel, kan være bra, men at det må benyttes på riktig dosert måte. Det er viktig at det benyttes slik at det til sist kommer brukergruppen, som er elevene, til gode. Da må man ikke bare ta hensyn til de fire styringsformene til Olsen, men også til prosessene rundt;

dette nevner jeg i kapittel 2.6. Det ser ut til at bakgrunnen for selve lønnstildelingen med personlige lønnstillegg får et noe for ensidig perspektiv. Jeg ønsker å finne noe mer ut om hva som kan virke energifremkallende for noen intervjuobjekter. For at ideen om lokal lønn skal få en balansert, positiv virkning i personalet, må man sørge for at mottakerne ikke oppfatter det som skadelig.

Videre er det viktig at det skapes gode relasjoner mellom ansatte og elever. Siden dette er en oppgave i et ledelsesperspektiv, er det viktig å fremheve at rektor og ledelsen er en del av dette bildet.

Ledelse/rektorrollen blir sett på som noe relasjonelt. Det er noe som utføres i et mellom – menneskelig forhold; noe som fører til at det blir et resultat av at mennesker jobber sammen. Da blir ledelse en relasjonell ferdighet. Den formelle lederen er i et slikt perspektiv en del av en større ferdighet i følge Schou Andersen og Wadel i Fuglestad & Lillejord (1997). Jeg vil forsøke å se på at det kan oppstå kontraster mellom de gode relasjonene og etatens intensjoner om tildeling av personlige lønnstillegg.

Det kan vise seg at det oppstår sprik mellom en teoretisk forståelse av et fenomen og utfallet. Dette kan komme til uttrykk gjennom forskjellige mekanismer som forklarer fenomenet mer enn det vi kan forstå av det lovmessige. Grovt sagt kan frekvente og lett gjenkjennbare årsaksmønstre komme i bevegelse under generelt ukjente betingelser eller med mellomliggende konsekvenser (Elster, 1998) i Peter Hedstøm og Richard Swedberg (red). Elster opererer med to typer mekanismer: A - typen kommer frem når flere ubestemte overlegninger av flere årsakskjeder kommer i bevegelse. Type B - kommer til uttrykk når bare en av to mulige årsakssammenhenger kommer til uttrykk.

For å uttrykke det mer allment, er det slik at vi ikke kan utvikle en lovmessighet om hvilke mekanismer som virker inn på for eksempel alkoholisme. Vi kan anta at om en person har vokst opp i et alkoholikerhjem, vil personen sikkert bli alkoholiker. Men det kan også være motsatt. En annen mekanisme kan være at denne personen har vokst opp i et hjem hvor det var totalforbud mot alkohol, og personen blir fullstendig alkoholisert. På samme måte kan vi ikke vite sikkert hvilke mekanismer som inntreffer hos respondentene når de tildeles lokal lønn. Respondentene gjør ulike ting – noen tappes for energi mens andre tilføres energi.

Jeg vil prøve å forstå disse mekanismene. Hva gjør skoleetaten i Oslo, og hvordan håndterer rektor disse? Hvordan reagerer intervjupersonene forskjellig? Den kontrasten som oppstår mellom tiltent reaksjon blant lærerne i en Osloskole og den virkelige reaksjonen blant disse, håper jeg å få større innsikt i gjennom denne studien. NPM har som nevnt mye bra med seg, men det må avpasses slik at det ikke blir for mye styring etter mål som for eksempel bruk av personlig lønn og press ovenfra som setter ledelsen ved skolen i en ubalansert situasjon slik at rektor for eksempel må utøve absolutt makt. Makt er distribuert og det foregår en kjøpslås mellom partene i følge Elstad (2008). Kjøpslåsen innebærer en prosess med gjensidig tilpasning heller enn kommunikasjon som kulminerer med enighet. Denne prosessen er selvsagt influert av prosessen som foregår mellom lærer og elever/ledelse

og lærer (ibid: 394). Disse to systemene blir ofte kalt sammenfletting idet de gjensidig har innflytelse på hverandre. Med denne prosessen i balanse, vil det gi energi til alle.

Relasjonell ledelse blir av Wadel definert som *”en relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse som tvinger oss til å fokusere på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem”* (Wadel 1997:41) i Fuglestad og Lillejord (1997). Han sier videre at ledelse er en aktivitet mennesker gjør sammen (ibid: 41). Vi aner en viss likevekt i denne prosessen.

Transaksjonsledelse forekommer gjerne sammen med transformasjonsledelse. Den første er av mer direkte belønnende karakter mens den andre er av mer indre, motiverende karakter; i følge Hilde Hetland (2008). Transaksjonsledelse gis etter en arbeidsoppgave er fullført i tråd med en leders ønske, og innebærer et nytteforhold mellom leder og medarbeider. Her presterer medarbeideren som forventet, mens med en indre motivasjonen (transformasjonsledelse) presterer den ansatte over forventet. Dette tolker jeg som at det har noe til felles med kjøpslåing (Elstad, 2008).

Transaksjonsledelse, som ved tildeling av lokal lønn ovenfra, kan føre til mye hierarkisk press og dermed utvikle negative energier både hos lærerne og hos rektor. Relasjonell ledelse kan føre til en mer balansert styringsform der ledelsen bruker sitt handlingsrom til å forankre beslutninger i en type kjøpslåingssyntese.

Da jeg fattet interesse for min problemstilling, var det fordi jeg hadde vært tillitsvalgt på et voksenopplæringssenter i mange år. Jeg har også arbeidet som leder og lærer ved voksenopplæringssentre. Fra det første oppgjøret med tildeling av personlig lønn, oppdaget jeg at flere lærere ble sinte, andre likegyldige mens en tredje gruppe ble svært positive. Det så for meg ut som om flere utviklet strategier på hvordan de kunne posisjonere seg til neste oppgjør.

Etter tildeling av personlig lønn, var det ikke uvanlig at mange lærere kunne utvikle mistenksomhet og noe som nærmest kunne likne uvennskap – denne tilstanden varte lenge, og i visse sammenhenger kunne den bli permanent. Det kan tyde på at de lærerne som hadde vært venner før, utviklet noe som kunne likne på uvennskap. Man kan kanskje si at det på sett og vis inntrådte et kulturskille; ikke ulikt det som i litteraturen kalles balkanisering (Hargreaves, 1994). Han viser at balkanisering kan ha negative virkninger både på elever og lærere.

I teorien refererer jeg til Olsen (2005), Lazaer (2003) og Kuvaas (2008). Disse danner hovedrammen rundt mine antakelser vedrørende problemstillingen. Olsens fire forståelsesrammer kan sees på som en balansert modell for å få en skole til å fungere. Man kan kanskje spørre om det er mulig å se igjen elevenes læring i koplingen mellom marked og byråkrati? Kan elevenes kunnskap komme inn som noe forstyrrende for modellen? Lazaer er opptatt av at den læreren som har bidratt mest, skal få lønn etter det. Han ser ut til å være mest opptatt av marked og byråkrati. Her kan det være grunn til å spørre om

det er mulig å finne ut nøyaktig hva som er lærerens bidrag til elevenes læring? Kuvaas er opptatt av at lærerne er profesjonelle og indre motiverte. Deres kompetanse tilsier at de jobber med motivasjon, og at bonusordninger ikke har stor virkning på utførelsen av jobben. Men også lærere jobber innenfor et marked hvor lønn er viktig?

For meg ser det ut til at det er flere forhold, eller diversiteter som virker inn på respondentene når de får tildelt lokal lønn, enn det som er omtalt i de tre teoriene. Jeg forsøker å fange opp ting som tapper, eller tilfører dem energi. Sagt på en annen måte: Hvorfor reagerer person A positivt, og hvorfor reagerer person B negativt? Hva kan fange opp de forskjellige diversitetene?

Jeg vil forsøke å finne noe mer ut av hvilke mekanismer som kan virke når mottakerne reagerer svært forskjellig på tildelingen av lokal lønn. Hvorfor reagerer person A positivt, og hvorfor reagerer person B negativt? Hva kan fange opp de forskjellige diversitetene?

Mine forskningsspørsmål er delt inn i fem områder:

- 1) Hvordan opplever informantene at det har blitt innført personlig lønnstillegg/ prosedyren for eksempel?
- 2) Hvordan opplever informantene at innføringen av personlige lønnstillegg har endret/forbedret skolen/elevne/lærerne evt. ledelsen?
- 3) Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?
- 4) Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?
- 5) Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?

### **3 Empirisk undersøkelsesopplegg**

#### **3.1 Design og metode av undersøkelsen**

Min problemstilling er: *Hvordan oppfatter tre informanter i en videregående skole i Oslo intensjonen med personlige lønnstillegg som insentiv i skolen sett i lys av teori om ansvarliggjøring?*

Jeg har benyttet et kvalitativt, semistrukturert intervju som utgangspunkt. Intervjuet ble gjennomført på en videregående skole med rektor, en fungerende avdelingsleder og en lærer. Både rektor og avdelingslederen hadde undervisningsplikt. Studien er en kasusstudie.

Intervjuene foregikk i rolige omgivelser. Det første, med fungerende avdelingsleder, foregikk på kontoret til avdelingsleder. Rektor ble intervjuet på sitt kontor, og læreren ble intervjuet på kontoret til fungerende avdelingsleder.

Min tilnærming til stoffet kan sies å være hermeneutisk fordi studien er opptatt av hvordan aktørene ser på sin egen arbeidssituasjon i et nytt lønssystem (Kleven, 2002), eller organisasjonen er en refleksjon av menneskelige verdier (Møller, 2004).

Det er viktig å klargjøre formålet med studien, innhente forhåndskunnskap og å finne ut hvilke analyseteknikker som passer best til undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). I en intervjuundersøkelse vil man søke kunnskap om personenes typiske opplevelse av det temaet som skal utforskes. En kan også forsøke å finne noe ut om en sosial situasjon, slik som er tilfelle i min undersøkelse (ibid). I løpet av intervjuet kunne det stilles korrigerende spørsmål som gjorde at samtalen bølget noe frem og tilbake. Likevel ikke så mye at det ikke var mulig å følge den tråden og det formålet som undersøkelsen la opp til. Mange ganger kom det frem noe nytt fra den intervjuede som intervjueren ikke hadde tenkt på jfr. Kvale & Brinkmann, (2009). Det utviklet seg til en kontinuerlig læringsprosess gjennom innsamlingen av data. Lund (2002) sier at formålet med forskningen innebærer å finne ut hvilke slutninger som kan være relevante for å belyse problemet, eller problemstillingen. Da kan ulike design være aktuelle. Ulike valg av design vil kunne avhenge av problemstillingen. Videre blir det viktig å operasjonalisere problemstillingen slik at den kan etterprøves. Derfor må man finne frem til adekvate forskningsspørsmål som speiler vesentlige begreper i problemstillingen. Dette må forstås slik at problemstillingen og formålet kan etterprøves av andre forskere, og at det får betydning for valg av design.

Som Kvale (2009), hevder Lund (ibid.) at forskningsdesign handler om å gjøre valg. Disse valgene står mellom individ, eller situasjoner, eller ofte begge. Jeg har valgt et kvalitativt dybdeintervju av tre personer fordi jeg ønsket å finne noe ut om fenomenet med tildeling av personlige lønnstillegg, og om det kunne sluttes noe om de tre som gruppe. I Ringdal (2007) hevdes det at man finner formålsforklaringer ved å benytte kvalitative design. Det er en stor begrensning i at jeg har få informanter, men siden jeg nettopp derfor kan gå i dybden, vil jeg kunne danne meg et dypere og mer robust bilde av fenomenet. Riktig nok er det snakk om få informanter med subjektive syn, men det er håp om å få en større forståelse av fenomenet personlige lønnstillegg i skolen.

Jeg har forsøkt å lage en teoretisk, fortolkende kasusstudie av en rektor og to læreres opplevelse av at lokale lønnstillegg har blitt innført i Osloskolen. Videre ønsker jeg å få innsikt i hvordan de opplever dette sett på bakgrunn av accountabilitykulturen og innflytelsen av NPM. Dette er knyttet til en forståelse av en et telefonintervju med HR – direktøren i Etaten og enighetsprotokoll mellom Etaten og Organisasjonene. Disse to siste referansene anses som en del av kasus.

Min studie er diversert i og med at jeg har valgt ut to informanter som har kontrasterende syn på lokale lønnstillegg slik det fremgår av innledningen min. Rektor bærer preg av stor integritet og sosial aksept. Jeg oppnår dermed å få stor spennvidde til hvordan informantene kan tenkes å forholde seg til mine forskningsspørsmål uten at det på noen måte gir grunnlag for representative slutninger om hvordan lokal lønn blir mottatt i hele Osloskolen. Derimot vil jeg kunne få informasjon om hvordan informanter med denne type forståelse kan forholde seg til lokal lønn som fenomen.

Alt i alt kan man si at jeg har brukt en flermetodedesign siden jeg har benyttet både kasesintervju som primærdata og utdrag fra avtaleverk samt telefonintervju som bakgrunn (Ringdal, 2007). Kvale & Brinkmann (2009) sier på et sted at det er nødvendig å snakke med folk for å få vite hva de mener om forskjellige ting. Jeg har valgt å snakke med noen informanter om hvordan de ser på sin situasjon, og jeg har valgt dokument og intervju for å få innsikt i hvordan Staten ser på fenomenet lokal lønn. Det første er eksempel på primærdata, og det andre er eksempel på sekundærdata.

Først vil jeg ordne mine funn i en deskriptiv analyse i kapittel 4.1. Så vil jeg bruke begrepene i kapittel 2.7 som en analytisk ramme (Ragin, 2011); en teoretisk ramme for hvordan informantene opplever lokal lønnstildeling på bakgrunn av både primærdata og sekundærdata.

### **3.2 Problematisering av utvalget**

Interessen for dette feltet utviklet seg gjennom mange år som tillitsvalgt, lærer og i noen år som leder i voksenopplæringen. I alle disse posisjonene opplevde jeg at dette hadde svært ulik virkning på de ansatte ved min skole. Tildeling av lokale lønnstillegg er innført i Osloskolen som styringsparameter i løpet av de siste 10 – 12 årene. Jeg ønsket å se på rektors og læreres opplevelse av dette som fenomen. I hovedsak har jeg sett på fenomenet i lys av NPM, accountability og teoriene til Lazear (2003) som tror på individuell lønn, Kuvaas (2008) som er opptatt av profesjonen og den menneskelige faktoren og Olsen (2005) som er opptatt av det må være en balanse mellom marked, profesjon, hierarki og demokrati. Men jeg har også trukket inn andre kilder.

I utvalget har jeg trukket frem en videregående skole i Oslo fordi systemet har virket lenge her, og fordi Staten ser ut til å mene at dette har positiv effekt – noe som bekreftes av HR – direktøren referert til senere i empiridelen.

Skolen jeg valgte er en middels stor videregående skole i Oslo med ca. 650 elever. Det som kjennetegner denne skolen og videregående skoler generelt, er at personalet er høyt utdannet med stor grad av profesjonsfølelse med god fagkultur. Det er gjennomgående gode resultater ved skolen jfr. Skoleporten (2012) og rektor får gode skussmål. Elevene som går på denne skolen, har høye poengskåre fra ungdomsskolen. Personalet ved skolen skiftes i svært liten grad ut.

Som antydnet i innledningen, har jeg på egen skole og i tillitsvalgtsammenheng fått inntrykk av at det er stor diversitet mellom hvordan lærerne reagerer på tildelingen av lokale lønnstillegg. Derfor valgte jeg to lærere med motsatt syn på dette mens jeg hadde grunn til å tro at rektor ville innta et standpunkt i mellom de to. Omfanget av denne oppgaven ville bli altfor stort om den skulle favne om alle skoler og lærere i Osloskolen. Jeg valgte derfor en skole med tre informanter og så forsøke å finne noe ut av det på bakgrunn av teori og NPM – kulturen.

Ved å finne frem til informanter som var forskjellige, kunne jeg finne noe ut om diversiteten, og jeg kunne gå i dybden av kasuset. Tre informanter er ikke representativt for hele Osloskolen, men det kan gi noen svar som kan si noe om en felles essens (Postholm, 2005). Det er her jeg ser nytten av å benytte intervjueteknikken for å kunne gå i dybden fordi informantenes erfaringer og opplevelser av dette fenomenet er så viktig.

I punkt 3.5 følger avtalen mellom organisasjonene og Staten/kommunen om gjennomføringen av lokale lønnsforhandlinger, og i punkt 3.6 er HR – direktøren i Staten sitt bidrag til hvordan Staten ser på dette. Det finnes mer litteratur om dette, men innenfor min ramme, har jeg valgt å ta med dette.

### **3.3 Data**

Før intervjuene begynte, meldte jeg prosjektet til NSD. Jeg kontaktet rektor på skolen, hvor intervjuet skulle finne sted, og han var behjelpelig med å finne frem til to lærerinformanter i tillegg til seg selv. Så sendte jeg kopi av intervjuguiden til skolen slik at alle de impliserte kunne lese den på forhånd.

Intervjuet var semistrukturert (Ringdal, 2007); altså var det for eksempel muligheter til å stille oppklarende spørsmål underveis (intervjuguiden er vedlagt). Denne formen for intervju kalles også for traktteknikken (Ringdal, ibid). Jeg vinklet spørsmålene til rutiner og endringer /forbedringer i løpet av de siste årene. Alle spørsmålene var så verdinøytrale som mulig uten å påvirke informantene. Det var av samme grunn viktig å la informantene snakke så fritt som mulig.

Det var viktig å la informantene oppleve en avstresset intervjusituasjon. Intervjuet ble derfor foretatt en god stund etter at skoleåret hadde kommet i gang på høsten. Det var viktig med god konsentrasjon under intervjuene derfor ble rektor ble intervjuet på sitt kontor, mens de to lærerne ble intervjuet på en avdelingsleders kontor; alle i løpet av en dag. Det ble satt av en til en og en halv time på hvert intervju.

Alle informantene fikk spørsmålene som var skrevet i intervjuguiden. Det var viktig å høre informantenes fortellinger. Jeg forsøkte å stille noen oppfølgingsspørsmål dersom jeg oppfattet at det var nødvendig, men det var viktigst å høre informantenes opplevelser med temaet som de fikk spørsmål om. Informantene styrte selv hvilken retning svarene fikk (Postholm, 2005).

Alle intervjuene ble tatt opp på min smarttelefon med egen passordbeskyttelse. De er nå slettet.



### 3.4 Arbeidet med data

Neste fase var å transkribere materialet mitt til en passordbeskyttet PC. Jeg har anonymisert data ved å gi lærerne fiktive navn samt at jeg kaller rektor for rektor, eller «hun». Min undersøkelse består av en utspørring av godt informerte informanter. Jeg ville undersøke fenomenet «lokale lønnstillegg» fordi det eksisterer noe mangelfullt ved den litteraturen som er på feltet, og mine informanter hadde tilgang på intervjuguiden samt hadde jobbet i fagforeningen, og de kunne derfor gi en god beskrivelse av fenomenet (Creswell, 2007). Ragen (2011) sier at sosialvitenskapelig forskning er en dialog mellom ideer og bevis. Forskeren må analysere fenomenet forskeren studerer idet han/hun studerer bitene uavhengig av helheten, men samtidig i relasjon til den (ibid).

Jeg studerte informantenes svar på hvert enkelt spørsmål og sorterte dem ut. Så leste jeg alle intervjuene flere ganger for å forsøke å ivareta helhetsperspektivet uten at min forforståelse i så liten grad som mulig skulle komme i mellom. Endelig oppsummerte jeg viktige funn slik de fremkommer i kapittel 4.1.

Etterpå så jeg på mitt teorigrunnlag og satte opp noen områder hvor mitt tema «lokal lønn» var en del av helheten. Intervjuene var hele tiden ment å skulle finne noe ut om forskningsspørsmålene. Så leste jeg intervjuene igjen og satte svarene inn i mitt temaområde. Dette ser ut til å likne på det Ragan kaller framing by aspect (2011) hvor han benytter teori til å finne noe mer ut av en case. Det ser ut som vi får noen svar, men ofte uteblir de.

I analysen forsøkte jeg å finne det som blir kalt meningsfortetning (Kvale, 2009). Dette har et fenomenologisk utgangspunkt hvor vitsen er å finne ut hva lærerne mener om temaet «lokal lønn». Metoden fokuserer på individer, men har til hensikt å allmenngjøre individuelle erfaringer (Caswell, 2007). Selv om den passer best for undersøkelser med flere individer, kan tre intervjuobjekter være tilstrekkelig for å kunne gjengi de vesentligste utsagnene til deskriptive utsagn (Georgi, 1985).

Validiteten i studien kommer jeg tilbake til i kapittel hvor jeg drøfter svakheter og styrker i min studie.

### 3.5 Lokale lønnsforhandlinger mellom utdanningsetaten i Oslo og lærerorganisasjonene

Oslo kommune har lagt føringer for hva den vil vektlegge under gjennomføringen av forhandlingene med organisasjonene. Jeg legger frem viktige punkter som jeg ser på som deler av mitt empiriske stoff også fordi organisasjonene må forholde seg til disse.

I Oslo begynte man allerede i 2001 med en begrenset innføring av lokale lønnstillegg. Da ble det tildelt lokale lønnstillegg til svært få og med relative store forskjeller i summene. Senere har kriteriene blitt fastere, men fortsatt er de ikke optimale ifølge lærerorganisasjonene.

For 2012 er det satt av en pott på 0,7 % av den totale lønnsrammen til lokale forhandlinger referat på Utdanningsforbundets hjemmeside (2012). Utdanningsetaten i Oslo og Utdanningsforbundet ble enige om følgende kriterier hvor det skal tas hensyn til følgende i vurderingen:

- A) Arbeids – og ansvarsområde
- B) Ledelsesansvar
- C) Kompetanse
- D) Mål og resultat
- E) Rekruttere

I det lokale oppgjøret i Oslo 2012 ble følgende prioritert:

- det vektlegges at ansatte i særlig grad har bidratt til etatens måloppnåelse
- den enkeltes faglige kompetanse ansees som viktig for etaten å beholde
- enkelte skoler har store utfordringer – ansatte som jobber der oppfordres til å bli
- medarbeidere som har skaffet ny, relevant kompetanse eller ajourført sin ansiennitet i løpet av de siste to årene
- det verdsettes at medarbeidere har påtatt seg lederoppgaver som ligger over det en kan forvente i stillingen
- medarbeidere som har fått utvidet ansvars – og arbeidsområde
- noen medarbeidere som har ligget lønnsmessig som stillingsgruppe (Skriv til ansatte fra Utdanningsetaten v/ Søgner, 01.11.2012)

Hovedkriteriene fra A) til E) er like fra forrige lokale forhandlinger som fant sted i 2010, men det er viktig å føye til at det ikke alltid har vært slik. Flere ganger i den korte tiden siden lokale forhandlinger kom, har kriteriene fra år til år endret seg noe. Derfor har det vært noe uforutsigbart for lønnstakerne å forholde seg til hvilke tiltak som kunne iverksettes for å komme i betraktning ved neste oppgjør.

Det største problemet med likebehandling kan likevel være selve prosedyrene. I 2004 forhandlet tillitsvalgte og rektor på skolene, og kom frem til en omforent liste over de arbeidstakerne som skulle få. Dette ble kritisert fordi det ble ansett som merkelig at tillitsvalgte skulle være med å bestemme lønnen til sine kolleger. Likevel var denne fremgangsmåten lettere å forankre blant medlemmene fordi man kunne stå i større dialog med medlemmene på den enkelte arbeidsplassen Utdanningsnytt (16.10.06 ).

I det neste oppgjøret, i 2006, ble det sendt inn to lister fra skolene – en fra tillitsvalgte til sine organisasjoner og en fra rektor som gikk til hennes overordnede. Så skulle forbundene forhandle med kommunen ut fra hver sine lister. I prinsippet er det slik forhandlingene har foregått i de påfølgende oppgjør. Men det må tilføyes at lærerorganisasjonene har hatt problemer med å se at kriteriene treffer godt for lærergruppen. I tillegg til at lærergruppene har hatt problemer med å godta selve ordningen med lokale lønnsoppgjør, kan det stilles spørsmål med om validiteten for kriteriene er god nok.

Erfaringer fra enkelte rektoruttalelser er for eksempel at det er usikkert om lærere har noen tradisjonell lederrolle. Da blir det vanskelig å vurdere kriterium B) på en god måte – også sett i relasjon til at Etaten ba partene spesielt vurdere spesifikke forhold knyttet til kriteriene A, B og C (Skriv fra Utdanningsetaten 01.11. 2012).

### **3.6 Gjengivelse av telefonsamtale med HR – direktør i Skoleetaten**

Jeg forsøkte å få til et intervju med HR – direktøren i Utdanningsetaten, men det ble for vanskelig. Det er usikkert om dette skyldtes mangel på vilje, praktiske årsaker eller rett og slett tid. Likevel ble det mulig å få til et telefonintervju som forteller noe om tenkningen bak tildeling av personlige lønnstillegg med utgangspunkt i Etatens syn. Jeg anser dette som en viktig empirisk bakgrunn.

Ferignac refererte til avtaleverket hjemlet i dokument 25 – særavtaler mellom arbeidsgiver og arbeidstakerorganisasjonene i Oslo kommune (2012). Her er bl.a. listet opp 5 kriterier for lokale lønnstillegg. Dette er altså en fremforhandlet avtale mellom partene. Mål – og resultatoppnåelse er ett av de fem kriterier for vurdering/tildeling av lønnstillegg i lokale lønnsoppgjør. Vi har i Utdanningsetaten fokus på mål – og resultatoppnåelse.

Prinsippet om å premiere lærere og leder etter resultatoppnåelse er gjennomgående for etaten. Jeg kan ikke vise til forskningsmessig sammenheng mellom personlige lønnstillegg og resultatoppnåelsen fordi vi ikke har foretatt slike undersøkelser. Det er vårt syn at det å belønne gode resultater kan være ett av flere virkemidler.

Det finnes systemer for dokumentasjon i Osloskolen for eksempel registrering av elevenes læringsresultater. Hun viste til kvalitetsportalen i Utdanningsdirektoratet, og at dette er noe som gjøres i hele landet, og hun henviste til elevundersøkelsen. Etaten ønsker gode rektorer og de blir også lenge. Å være øverste leder i en skole kan sammenliknes med å være leder i en privat bedrift. Vi har siden 2003 samarbeidet med BI om en masterutdanning i skoleledelse. De fleste som tilsettes som rektor nå, har denne utdannelsen.

Elevene skal lære maksimalt, men vi har som sagt ikke målt effekten av personlig lønn til de resultatene elevene oppnår. Vi kan ikke vise til forskningsbaserte fakta om dette i osloskolen,

## **4. Presentasjon av funnene/data**

I denne delen vil jeg belyse funnene mine i relasjon til forskningsspørsmålene som er oppramset ovenfor. Det empiriske datamaterialet bygger på tre kvalitative intervjuer på en skole. Intervjuet ble gjennomført med to lærere og rektor. Den ene læreren var midlertidig tilsatt som avdelingsleder på intervjuetidspunktet.

For å anonymisere personene, velger jeg å kalle lærer i intervju en for Gro, og lærer, som var intervjuperson tre, for Tone. Rektor, som var intervjuperson to, blir bare omtalt som rektor, eller hun. Skolen blir anonymisert ved å kalle den «Børre». I denne delen forsøker jeg å trekke frem utsagn/sitater fra intervjuene som bygger opp under problemstillingen og forskningsspørsmålene. I denne delen forsøker jeg å la stemmene til intervjupersonene komme til uttrykk så presist gjengitt som

mulig. Det har hele tiden vært viktig for meg å få tak hva intervjupersonene mente om intensjonen i spørsmålene og hele tiden lytte godt til hva de ville formidle.

Men så er jeg klar over at mine spørsmål og vinklinger gjennom intervjuene kan ha påvirket de fortellingene jeg til slutt fikk ut. Dette vil bli nærmere diskutert i analysedelen.

#### **4.1.1 Gros fortelling: Funn relatert til opplevelser blant informantene til at personlig lønn har blitt innført/prosedyrer**

I det første intervjuet forteller Gro at det ikke fremkommer gode argumenter for å tildele personlige lønnstillegg. Lærerne skal få lønn etter hvem som er dyktigst. Det er vanskelig å se hvordan dette skal foregå, slik hun ser det. På denne skolen er det rektor som sender inn forslag til lønn, men hvordan vet hun hvem som er best. Og hvordan kan hun vite at det er noen få av hele personalet som skal få denne gangen? *«Og når man skal da skal hvem er det som skal måle det ? Hvem er det som skal vurdere det? Vi vurderer – det er rektor som skal sende inn forslag til hvem som fortjener å få en lønnsøkning, men i hvilken grad han vet hva som foregår – han kan ha en mening om hva som foregår i klasserommet, men å si at de 5 og de 7 er flinkere enn de andre 70 det vet jeg ikke i hvilken grad han»...*

Gro er videre opptatt av at det ikke settes opp klare kriterier for hva medarbeiderne skal gjøre bedre til neste gang det kommer lokale lønnsoppgjør. Det er etter det hun erfarer vanlig å komme med kriteriene i etterkant – ikke en relativ lang periode i forveien. *«De lærerne som klarer å få til de og de lønns – de og de arbeidsmålene, de skal få høyere lønn. Man setter jo ikke noen kriterier i forkant. Man setter de opp i etterkant. Og slik jeg opplever det – så sånn sett fungerer det ikke. For meg virker det veldig tilfeldig hvem som får- slik jeg ser det.»* Hun er opptatt av at de som ikke får lokale lønnstillegg, jobber like bra som de som får. *«Og det er ikke slik at de som ikke har fått noe er noe dårligere enn de som har fått mye så jeg kan ikke se at de som da – hvis det skal virke som motivasjon så motiverer jo ikke dem som ikke får og de som får – har allerede fått – de står ikke øverst på listen neste gang så da motiveres dem til å gjøre det bedre det er jeg usikker på».*

I tiden før oppgjørene er det vanskelig å få øye på gode prosesser blant ledelsen og lærerne. Gro er opptatt av det hele virker veldig tilfeldig. For henne ser det ut som at uansett hva, eller hvor mye man gjør av innsats i forkant av tildelingen av personlige lønnstillegg, så blir det tilfeldig hvem som får. Det er nærmest umulig å gå tilbake for å finne en prosess som rettferdiggjør hva som hendte i forkant. Dersom noen skulle forsøke å sette opp noen veiledende prosedyrer for å få inn mer forutsigbarhet i dette, så er det fagforeningene som gjør det. *«Og prosedyrene er jo i utgangspunktet ganske tilfeldige. Så prøver jo Utdanningsforbundet å sette opp noen kriterier og de følges kanskje litt fra rektor, men om hun endelig følger dem, det vet vi jo ikke.»* Rektor behøver ikke å sende inn de listene som kommer fra fagforeningene. Det er også uvisst hvor mye disse endres i Etaten. *«Og hun kan igjen da hvis det*

*bestemmes sentralt Oslo så kan hun si etterpå at han ikke var herre over situasjonen. Og det – vi vet ikke om hun var det eller ikke. Vi vet ikke om hun sendte inn og vi vet ikke om det står i forhold til hva vi sendte inn».*

**Funn relatert til endringer til det bedre hos informantene etter personlige lønnstillegg har blitt innført som for eksempel: forbedret elevprestasjoner, lærerne og skole (eller ledelsen)**

Gro fremholder at tildelingen av personlige lønnstillegg ikke skaper noen god stemning blant lærerne. Det er heller ikke noen grunn til å tro at det blir en bedre skole av dette systemet. «*Og det er veldig sårt for den som ikke får som kanskje er vel så dyktig som en som får, eller mange oppgjør som de er like dyktige som de som får – så jeg tror veldig mange opplever det som urimelig og vi får ikke noe bedre skole av dette*».

Hun mener videre at lærerne heller blir frustrerte og misfornøyde med at de få tildelt personlige lønnstillegg. Lærerne blir en periode direkte slått ut når resultatet av personlige lønnstillegg kommer. «*Vi får kanskje et dårligere arbeidsmiljø – i den perioden hvor dette skjer og så glemmer vi det neste gang. De lærerne som faktisk er dårlige, vil ikke forsvinne med systemet med personlig lønn. Disse ville fortsette og om de ikke fikk lønn, ville de ikke forsvinne ut av skolen, og skolen ville ikke med dette grepet bli bedre. Det finnes noen som er veldig dårlige. Jeg tenker at de vil jo ikke helt forsvinne – skulle da signalet til dem være at de ikke fikk - høyere lønn noen gang, så ville de ikke forsvinne ut av skolen. Det ville ikke gjøre skolen bedre av at de ikke får lønnsøkning*».

Videre sier hun at det er vanskelig å si noe sikkert om lærerne får veiledning om hvordan de skal forbedre seg til neste gang det blir lokale lønnsforhandlinger fordi det ofte er personlige samtaler mellom rektor og en kollega. «*Da går de ofte til rektor og spør hvorfor fikk jeg ikke. Da får de et svar som er ikke så veldig tydelig fordi det er vanskelig for rektor å gi et tydelig svar*».

Dessuten foregår ofte forhandlingene mellom etaten og forbundene sentralt i Oslo. «*Det vet vi jo ikke noe om. Når forhandlingene har foregått i etaten da. Det var første gangen at det var her på den enkelte skole*».

På spørsmål om Gro tror at innføring av personlige lønnstillegg har forbedret skolen, eller om dette i fremtiden vil forbedre den svarer hun slik:

«*Nei: Som sagt - jeg tror kun vi kan forbedre skolen på funksjon hvis man – det kunne vært et insitament ved å si at de som jobber med de og de tingene her – de skal få et tillegg – et funksjonstillegg det tror jeg vil kunne gi en driv. Men personlige tillegg som sådan – nei. Det har ikke noen virkning på det*».

Når Gro blir bedt om å trekke frem eksempler på hva som kan gi en optimal, god skole, bruker hun slike formuleringer. *«Og det tror jeg er med å ha tydelig fokus både på skolen generelt, men også de enkelte avdelingene på hva vi vil satse på for å hva vi mener er viktig for å få elevene til å bli flinkere. Og det må være noen grep som er ikke for store, men de må være håndterbare og gjennomføringsmulige i en hektisk skolehverdag. Og for våre elever... elever på vært nivå så er det f. eks å få de dyktige til å skrive, til å formulere seg, til å ... Det er her vanskelig å få øye på økonomiske virkemidler i det hele tatt.*

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?**

Gro forteller at ledelsen ikke samarbeider noe i forkant av tildelingene, og at denne ordningen ikke har stor betydning i det store og hele. *«Nei ... Nå har jeg sittet to år i ledelsen i et vikariat og vi har aldri snakket om lønn. Ikke på møtene heller».* Likevel inntar rektor en ny og annerledes rolle nå enn før ordningen med personlige lønnstillegg ble innført. ... *«men vi leverer en navneliste over hvem vi mener er kvalifisert til personlige tillegg ut fra de kriterier vi har satt opp. Og så leverer vi dem til rektor. Men vi vet ikke noe om hva hun gjør videre med den listen».* Rektor har fått en annen type makt enn før i og med at hun kan vise hvem som har fått tillegg:

*«De får jo da tilbake fra etaten beskjed fra vår rektor hvem med en liste over hvem som får lønnstillegg og hvor mye de har fått, og den legges ut på kontoret og vi kan gå og se der».*

Gro ser ut til å mene at rektor har kommet i en slags mellomposisjon mellom de ansatte og etaten, men likevel med makt til å bestemme over de lokale lønnstilleggene når hun sier. *«Nei, rektor sier på meldinger at de og de har fått, og alle kunne ikke få og forklarer hva som er kriteriene og kanskje hun legger inn noe om at han ikke selv var herre over alt – sånn indirekte. Hun sier ikke så mye, og jeg tror hun er redd for å si for mye for ved å si noe så».*

### **Funn relatert til hvordan informantene opplever at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?**

Gro sier at det er de dyktigste lærerne som skal få personlige lønnstillegg, men hvordan kan man bestemme dette? *«de som klarer å heve skolen og elevene ser ikke at man klarer å få til med de personlige tilleggene - både fordi det er vanskelig å måle hvem som er god og hvem som er best. Og når man skal da skal ... hvem».* Hun sier videre at det er vanskelig å forstå at de som ikke har fått, er dårligere enn de som har fått. Samtidig er det vanskelig å forstå at de som har fått, skal motiveres ekstra siden de ikke ser ut til å bli prioritert ved neste oppgjør. *«Og det er ikke slik at de som ikke fått noe er noe dårligere enn de som har fått mye så jeg kan ikke se at de som da – hvis det skal virke som motivasjon så motiverer jo ikke dem som ikke får og de som får – har allerede fått – de står ikke øverst på listen neste gang så da motiveres dem til å gjøre det bedre det er jeg usikker på».*

Hun sier videre at det ikke er noen god forutsigbarhet av hvordan motivasjonen kan vedlikeholdes og nevner følgende:

«Det er ikke noe systematikk – det er ikke noe grunnlag for å si at de og de får. Man kan ikke spole tilbake å si at jeg skjønner at den og den fikk fordi jeg er så flink osv.».

Slik jeg forstår Gro, har ikke det nye systemet med tildeling av personlig lønn gitt lærerne god vilje til innsats. *«Jeg tror at folk opplever det som urettferdig – de opplever det som – det skaper ikke noe god stemning – de blir ikke uvenner av det, men eh for det som hever vi oss over».*

Rent personlig påvirker dette systemet henne ikke i det hele tatt. *«De påvirker meg ikke i det hele tatt. Mitt mål er å prøve å gjøre det best mulig og jeg tenker hver time jeg har hatt. Kunne jeg ha gjort dette bedre. Hva skulle jeg gjort»? Og videre ser det ikke ut til at hun blir en bedre underviser av det heller. «Hvis det skulle vært lønn jeg skulle vært opptatt av, så ville jeg jo hatt en helt annen jobb. Men ikke det at jeg ikke vil ha høyere lønn altså. Nei, men systemet for høyere lønn som nå man tror skal få oss til å yte mer – det gjør det ikke.*

Det ser ikke ut til å være noen pedagogiske mål for utdeling av lønnsmidler i følge Gro. Hun mener at det er vanskelig fordi mange når målene, men det er ikke nok lønnsmidler å dele ut. *«Hvis man skal satse på et fagområde, eller den type virksomhet, eller pedagogiske; vurdering for læring som er så inn nå – at de som er best på det – de skal få høyere lønn. Ja, så er 20 stykker best på det og så er det 10 lønnstrinn å fordele når det kommer til stykke».*

### **Funn relatert til hvordan informantene opplever at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?**

Gro sier at på hennes skole er det en flink elevgruppe, og en flink, profesjonell lærergruppe. Derfor behøver ikke skolen å gå ut i markedet for å hente de gode elevene fordi de kommer uansett. *«På skolen har vi lyktes med høy grad av faglighet lærere som vet som er som kjenner godt de faglige målene, kjenner læreplanene, har en god struktur på det de underviser i og vi har dyktige elever som kommer inn og jeg tror også de klarer å opprettholde nivået mens de går her ved hjelp av lærerne, ...».*

Hun nevner at mange skoler aktivt går ut og bruker penger for å markedsføre sine skoler for å kapre elever. Det er ikke tilfelle på «Børre» skole. *«Til denne skole ser det ut til at de fleste flinke elevene finner veien. De bruker masse penger på markedsføring for å få elever til sine skole osv. Det gjør ikke vi i det hele tatt. Altså ikke noe mer enn at det er beskjed i avisen om at nå har vi åpen dag osv. Så vår markedsføring går på rykte om at elevene er fornøyde når de går her og man hører – de opplever at det er god skole. Men det er jo klart at de opplever nok mye mer at de skal – det at foreldrene nå mer*

*skal delta på ... de skal komme på skolen i forkant når vi begynner skolen pålegger utdanningsetaten oss. Elevene skal få vite mer om hvor de står».*

Videre legger hun til at det kreves mye mer skriftliggjøring og dokumentasjon fra skolens side nå enn før. *«De skal ha mye mer skriftliggjøring av alt mulig, dokumentasjon. De skal ha en mye mer individualisering av undervisningen og oppfølging av den enkelte elev – det er det mye mer av. Se meg».* Men hun tilføyer at det er flere andre skoler som underlegges mer rapportskriving enn «Børre». På denne skolen bruker ledelsen tiden til prioriterte det som antas viktig isteden for å rapportere uvesentlige ting. *«Rapportskriving er det mye mer av, men er denne skolen skånet mye fra det. Mye mer enn andre steder – det er noe med ledelsen her å gjøre også. Vi/den prøver å være fokusert på det som vi synes er viktig. Men vi har jo f.eks. når det gjelder tilbakemeldinger osv så har vi skåret veldig dårlig i – på landsbasis. Og da får vi beskjed om at her må vi bli bedre».*

Det har blitt pålagt skolen et større ansvar for økonomien. Økonomien bestemmes av hvor mange elever det er i klassene. På «Børre» skole er det et forholdsvis eldre personale som betyr at det koster relativt mye for å beholde disse med høy kompetanse. Men det oppleves som et press at man skal ta i mot mange elever. *«på den ene siden har vi mere økonomisk ansvar for oss selv og får penger ut ifra hvor mange elever vi har – og desto flere penger vi ha, desto flere penger får vi. Så det legger jo press på oss til å ha mange fler for kunne ivareta et visst nivå – betale lønninger til et høyt utdannet og ganske gammelt personale med lang ansiennitet»*

#### **4.1.2 Rektors fortelling: Funn relatert til informantenes opplevelser av at personlig lønn har blitt innført/prosedyrer**

Rektor sier at det til å begynne med i 2001 var få lønnstrinn å dele ut, men i 2002 var det flere som kunne få. Hun sier videre at det var en stor gruppe i mellom som ikke fikk, og at dette førte til en del uforutsette problemer. Likevel var det greit å gjøre jobben i 2002 fordi relativt mange fikk, og at det var stor aksept for resultatet blant lærerne. *«For å si det sånn – det første året som var i 2002 da hadde vi veldig få lønnstillegg til utdeling. Men så er det nok sånn på en skole at det alltid vil være noen ganske få som har særmerket seg det siste året. Så det å gjøre den jobben var faktisk relativt greit fordi det var aksept for at noen hadde gjort en sånn jobb – det var begrenset – det var i 2001. Men i 2002 så var dette bredspektret... omtrent ¾ eller omtrent halvparten fikk, og den andre halvparten fikk ikke. Og da var det vanskelig fordi de ... du har nok tanker om noen som bør ha og noen som ikke bør ha det. Men så er det en ganske stor gruppe i mellom som på en måte har tenkt hva med meg? Hva har jeg gjort galt som ikke har fått? Og akkurat den biten sliter jeg med, men jeg må jo bare gjøre jobben se gjennom å gjøre det som best mulig».* Hun opplevde at lærernes mottakelse av dette nye systemet var problematisk til å begynne med, men det har blitt bedre etter hvert:



«Eh ... 2002 første året da var ordningen sånn at det skjedde veldig mye med en gang. Vi fikk lagt det meste ned. Og sånn. Sånn at og skjedde, men var nok ikke så veldig mye mellom enkeltlærere som, men det kunne være gnisninger i forhold til ledelsen og systemet og sånne ting. Så har det ... det har definitivt roet seg en del».

Slik jeg forstår henne, er det viktig at både ledelsen og fagforeningene har kommet i en situasjon hvor de må godta at systemet med personlige lønnstillegg har kommet for å bli. *«men, men altså det som er saken er at systemet er sånn at skal du ha ut penger så må det skje. Altså - det tenker fagforeningene – det tenker lærerne så må det skje på denne måten. Så er det nok blitt mer aksept for at da gjør vi det på denne måten her og så må vi heller tåle de bivirkningene som er».*

Om fremgangsmåten for utvelgelsen av hvem som skal få, har hun blant annet dette å si:

«Nei, nå hvis jeg tenker på fra det forrige oppgjøret og fram til nå – altså nå vil de hver av sine begynne å ha noen møter i forbindelse med de lokale forhandlingene nå. Det er mere sånn rituelt preget at vi liksom da må vi komme med krav og sette opp lister og kjøre forhandlingene fram. Så den første fasen er på en måte grei».

Rektor er usikker på om systemet med personlige lønnstillegg er treffsikkert med hensyn til å få ut det beste hos lærerne. *«... Ja, altså jo. Vi har nok et ganske godt bilde av hvordan lærerne gjør dette her og det. Men akkurat om disse fungerer som incentiver til å jobbe mere det ser ... tror jeg i alle fall at det er en av de fengslende ... insentivene. Det er ikke det. Det er andre, andre ting rundt ... eh ... tildeling av oppgaver ...»* Hun antyder en viss uoverensstemmelse av hva forventet virkning kan være i forhold til intensjonene når hun sier dette:

«Jeg tror ikke det altså. Ja, nå fikk jeg to lønnstrinn nå begynner jeg å jobbe mye mer. Men det er klart at en som har jobbet mye med et fag fagområde og oppdatert seg etter kunnskapsløftet og gjort mye, men og får lønnstillegg og har sett at dette var viktig å gjøre – det den tingen virker positivt, det virker på en måte i etterkant.»

Videre ønsket utdanningsetaten den første tiden at få skulle få mange tillegg. *«Selv om det er sånn at altså de første gangene så ønsket jo utdanningsetaten en veldig sånn spiss profil med mange mange – altså få høye tillegg for liksom å øremerke akkurat de spesielle, men det har på en måte jevnet seg ut i systemene og tildelingene litt etter hvert».* Rektor sier videre, slik jeg forstår henne, at det har vært en litt forskjellig prosess i forkant av tildelingen av personlige lønnstillegg. De første oppgjørene ble forhandlet frem på skolene. *«Ja, nå har det jo vært to – to måter å gjøre dette på i Oslo. Og akkurat når vi sitter her nå så vet jeg at de sitter i forhandlinger for å finne ut hvordan det skal bli i år. Først var 2002 og 2004. Da hadde de jo en ordning med at man forhandlet seg ferdig i på skolenivå ...».* Fra 2006 og til forrige oppgjør i 2010 foregikk forhandlingene i skoleetaten. *«2006 så var det fagforeningen som gikk inn, og sa at det skal skje oppe i Strømsveien – det er sånn det står i loven for å si det sånn. Og det har det vært i 2006, 2008 og 2010».*

Hun sier videre at det ofte forekommer kompromisser mellom etaten og fagforeningene sentralt i Oslo. *«Men så er det da et forslag som går inn fra meg hvor dette sydd sammen med en viss ramme og som alle gjør og så lager fagforeningene sitt, og så forhandles det oppe i utdanningsetaten».*

### **Hvordan opplever informantene at innføringen av personlige lønnstillegg har endret/forbedret skolen/elevene/lærerne evt. ledelsen?**

Rektor er usikker på i hvilken grad tildeling av personlige lønnstillegg har god, positiv effekt på lærerne og skolen som helhet når hun sier dette:

*«Altså hvis jeg skal si om – det er ikke så lett å måle - å finne de direkte sporene, men det som jeg nok er nokså sikker på er jo at hvis en lærer i lokale tillegg – hvis en lærer kanskje særlig kommer skjevt ut og du behandler de dårlig, så vil det kunne virke negativt inn på inn på resultatene ... for å starte der. Hvis det gis til en lærer som er i god flytsone, for å si det sånn, og kommer på riktig tidspunkt, så kan det, så vil det slå positivt ut. Så det er ikke – det er ikke sånn at det er det samme hva som skjedde – det ligger en del ting som man er nødt til å rydde opp i på en ordentlig måte for å få det til å gå opp, det er det.»*

Hun sier at det i noen tilfeller er slik at ordningen med lokale lønnstillegg kan komme elevene direkte til gode, men ikke helt hvordan. *«Det kan være vanskelig å spore – bortsett fra i noen tilfeller hvor du ser at dette har gitt læreren et løft – og da er det jo klart at da kommer det elevene til gode. Det skal man greie å se i et sånt inngrep».* Rektor synes å mene at den totale gevinsten for skolen etter innføringen av dette systemet i det minste er uklar. *«Altså hvis jeg skal være ærlig, så får jeg vel si at det er jo bivirkninger av ting som du må streve med for å få på plass. Så har den jo en del plusser ved seg også, så derfor er jeg litt usikker på altså jeg tror ikke den har slått ut sånn at den har virket negativt på skolen jeg tror på en måte at vi greier å håndtere den sånn at den fungerer bra, men jeg er mer også usikker på de positive virkningene av den. Da i sum så betyr det at det er ikke sikkert at det har slått ut så mye verken den ene, eller den andre veien».*

Litt tidligere i intervjuet fremholder hun imidlertid noe som kan peke i en annen retning, eller antyder at virkningen er mer negativ enn positiv, *«Jeg tror jeg må si nei til det - det er klart at det kan virke – for ellers så er det faktisk forutsatt at du får – altså hvis en lærer får på en måte rimelig god uttelling for dette her – ikke veldig mye og ikke veldig mye de som kommer f eks ekstremt dårlig ut. Hvis noen aldri blir sett eller aldri får tillegg og sånn og så virker det til en situasjon kanskje ofte mer negativ».*

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?**

Rektor er klar over at hun har innflytelse over tildeling av lønnstillegg, og hun benytter dette når hun lager listene over hvem som skal få. Men hun mener likevel at hun har nok informasjon til å foreta gode vurderinger. *«Ja, litt sånn både og – ingen kan det der sånn fullt ut. Jeg bruker det nok mer... mer sånn at ja, jeg snakker jo med lærere og elever om ting de jobber med, møter dem i ganske mange andre sammenhenger og sånt og ... Har nok ganske godt begrep om hvordan de ligger an i klassen, men det er ikke noen sånn 100 % kontroll på det ... det har jeg ikke».*

Det tyder på at rektor vet noe om hvor stort gjennomslag hun får for sine forslag. Hennes liste veier tyngre enn fagforeningenes liste, og ved innvendinger ser det ut til at hennes blir hensyntatt. *«Det som systemet har vært de tre siste årene har jo vært det har vært at rektor har sendt inn altså sendt inn forslag og så har fagforeningen sendt inn. Og da – vi har gjort sånn forskjellig. Vi har avdelingslederne har jo personalansvar for forskjellige grupper sånn at de har da kommet med anbefalinger og sånt rundt sine faktisk de som hvem de ville ha – så kan du si så har jeg sett på det av og til har jeg vært veldig uenig og tatt bort, men så har jeg på en måte prøvd å følge opp det litt fordi det er jo de som skal ha har mest faglig nærkontakt med disse lærerne».* Til slutt vet hun at det at hun får størst gjennomslag for sitt forslag siden hun sier følgende:

*«Men så er det da et forslag som går inn fra meg hvor dette sydd sammen med en viss ramme og som alle gjør og så lager fagforeningene sitt og så forhandles det oppe i utdanningsetaten. Det som der har vært lite granne vanskelig det har vært f.eks. at stort sett så følger vi nok forslaget mitt og for så vidt også fagforeningene sitt for av og til er de sammenfallende og av og til lager de et kompromiss som alle kan kjenne seg igjen i.»*

Rektor nevner videre at det til sjuende og sist er henne som må ta ansvaret for selve resultatet av tildelingen. *«Jeg tror vel egentlig det at det er fjernet ja vel, det treffer ikke så godt og er mer distansert, men ingen kan jo på en måte løpe fra resultatet hele tida».*

Systemet med lokale lønnstillegg har skapt mer arbeid for ledelsen, men dette har, slik jeg forstår henne, også skapt handlingsrom og nye verktøy for ledelse. *«Ikke sant for å si det sånn for ikke sant for at det hadde vært greit uansett å sette seg ned ... nå må du reflektere på hvordan den og den gjør det å sjekke litte grann rundt det. Det er en – det kan definitivt være en positiv ting - ikke bare negativt. Mens de som da sitter sentralt og forhandler – altså fjernt fra arbeidsdagen – det er litt annerledes. For – for der blir det litt mer - der kan man kanskje tenke på effektivitet av tid og sånn, men at prosessen rundt det – gjennomtenkningen av hva hver enkelt lærer gjør det kan være positivt».*

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?**

I den første delen av intervjuet forstår jeg rektor slik at resultatet av tildelingen av personlige lønnstillegg ikke virker positivt på en del av lærerne. Heller er det slik at de opplever denne lønnstildelingen som problematisk. *«Sånn at og skjedde, men var nok ikke så veldig mye mellom enkeltlærere som, men det kunne være gnisninger i forhold til ledelsen og systemet og sånne ting».*

Hun påpeker videre at det ikke nødvendigvis er systemet med tildeling av personlige lønnstillegg som er utslagsgivende for større ytelse i jobben. *«Det er andre, andre ting rundt. Eh ... tildeling av oppgaver, altså anerkjennelse og sånne ting som faktisk betyr mye mer».* Men hun avgrenser dette til de lærerne som allerede ligger høyt på lønnsskalaen, og til de som ligger i midtsjiktet. De lærerne som ligger noe lavere, vil nok være mer opptatt av få dette ekstra som lokale oppgjør gir. *«Dette forutsetter da selvfølgelig at det er noen som ligger på et relativt høyt snitt på skalaen. Hvis man ligger veldig langt nede og sånt så er det klart at da ... da lenker man seg sterkere til dette her. For de som ligger i*

*midtsjiktet føler jeg, eller vil jeg nok tro at insentivene er lettere å få inn på andre måter enn akkurat dette her.»*

Rektor syns å mene at systemet med lokale lønnstillegg ikke har noen betydning for skolens resultater totalt sett. Arbeidsinnsatsen fra lærernes side hviler på andre ting enn systemet med personlig lønn. *«Hvis noen aldri blir sett, eller aldri får tillegg og sånn og så virker det til en situasjon kanskje ofte mer negativ at man da føler seg satt på siden og må ta en samtale om det, men for de lærerne hvor det svinger litt fram og tilbake og som ligger i midtsjiktet så tror jeg at resultatforbedring kommer av andre ting enn av dette her».*

Hun ser ikke noen sammenheng mellom høynet innsats fra lærernes side etter at de får lønnpåslag, men det kan være bra for en lærer som er inne i en god flytsone. ... *«hvis du tar den biten altså hvor mye deltar lærere i prosjekter, ekstraoppgaver og sånt på skolen. Det er det jo en del som gjør, men jeg ser ikke helt noen sammenheng mellom ting selv om dette er når vi snakker om det, men jeg ser ikke noen helt sammenheng, og jeg tror ikke at om du ga en lærer to lønnstrinn ekstra at det ville snu seg om i løpet av natta – jeg tror ikke det altså».*

Dette bekrefter hun sterkere i følgende utsagn:

*«For at da har den læreren på en måte sett at de og de har sett meg og den læreren vil da fortsette å være inne i den gode stimen. Men på en måte og bare sette i gang med noe og så få et lønnstillegg og så gire opp voldsomt etterpå - den effekten tror jeg ikke så mye på – ikke sant det er litt andre drivkrefter som ligger under. Det er også fordi disse tilleggene er jo ikke store for en ...»*

Det ser ikke ut til at det foregår noen veiledende motivering i etterkant av oppgjørene slik som hva lærerne kan forsøke å forbedre seg i til neste gang. *«Nei, det gjør ikke det – det gjør egentlig ikke det. Og det går også litt på målbarhet. Altså for en lærer – hvis du skal gi veiledning så må du gjøre sånn og sånn, men da er problemet hvordan måler du det? Det er ikke så enkelt – du kan ikke si at nå fikk du 4, 3 til eksamenskarakter og i fjor var det 4,1. Altså; man kan godt trekke fram det for enkelte hvor man har en følelse av at det har slått ut, men du vet jo det at både elevgrupper, forutsetninger og sånt er veldig forskjellig og da har... hvis du markedsfører for mye så er det en som fikk svake elever – hva med meg? Så det er målbarheten – den er vanskelig – det er det».*

Det kan se ut som systemet i den senere tid motiverer til økt innsats over tid fordi de tilleggene man får lokalt, lett kan bli oppspist av de generelle tilleggene, og dersom man ikke skjerper seg, vil den fordelene fra lokale tillegg bli tatt igjen ved sentrale oppgjør. *«For da hadde du disse tilleggene for en periode og så ble det nivellert. Så måtte du bygge opp på nytt igjen. Og det er jo også den ordningen som i realiteten er i KS – området hvor dette flyter oppå og da betyr det egentlig at det blir spist opp litt etter hvert».*

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?**

Rektor sier at konkurranse har kommet inn i skolen, men at dette ikke bare er negativt. Osloskolen er uansett ikke helt lik, og det er bra at den stadig utvikler seg: *«det siste ser du jo selvfølgelig – altså dette med konkurransesituasjonen og sånt. Det er ikke – nå ser ikke jeg det bare negativt fordi at hvis du da i Oslo sier at du har en læreplan og så har du skole nummer 1 til 20 altså sånn ekte sovjetstil;*

*ikke sant hvor alt er likt. Der er vi jo ikke i dag – det at en skole utvikler seg i den forstand at man prøver å fange opp hva som kan være interessant også for elever og på en måte la det brytes mot hva fagfolk kan og man legger fram – det er faktisk en grei drivkraft for en skole».*

Hun utdyper dette nærmere når hun sier:

*«Bare at det må balanseres mot en del andre ting for det er ikke sånn at om en elev er misfornøyd eller noe sånt så kaster du ikke ut hele skolen av den grunn, men du hører etter – er det noe her som vi kan forbedre oss på, så må du være litt mer stabil og kanskje stå i mot det lite granne rundt det.»*

Det ser ut til at tenkningen rundt marked og konkurranse er mer og mer akseptert; selv om det er forsiktig uttrykt. *«Men vi ser – vi har et spor av akkurat den tingen der når vi utvikler fagtilbud og setter opp ting så er det viktig for skolen at vi også ser lite grann på hvordan dette skal best mulig fungere, eller hvem vi på en måte kan snakke til med det tilbudet som vi har».* Det er likevel ikke så stor detaljstyring i Oslo skolen som det er i Akershus. *«Eh ... det som f eks i Oslo har vært eh ... sånn fulgt i 15 – 20 år og sett på det i forhold til Akershus så vet jeg f eks at når det gjelder utvikling av fag og fagtilbud så må utdanningsetaten styre noe for at fagtilbud liksom får korr altså at det blir dekket opp i byen, men skolene har jo også hatt ganske stor frihet til også å utvikle det på egen hånd og innenfor egen ramme. Mens i Akershus, har jeg sett, så har den prosessen vært veldig detaljregulerende til ... dere skal ta det og dere skal ta det. Dere skal ikke ha språklinje, men realfagslinje og den type ting».*

#### **4.1.3 Tones fortelling: Funn relatert til informantenes opplevelser av at personlig lønn har blitt innført/prosedyrer**

Tone er veldig positivt innstilt til at det deles ut personlige lønnstillegg, men hun er opptatt av hvordan det fungerer i praksis. *«Ja, jeg stiller meg positivt til det. Ehhh ... men det kommer an på hvordan man gjør det – ved at det er en slags iboende mekanisme altså jeg er prinsipielt positiv til det av flere grunner – primært fordi statistikk; altså lønnsutvikling i historisk perspektiv viser at det har begunstiget lærerne – det er – hvis man trekker noen opp, så følger de andre etter. Man vil på en måte ikke ha så store lønnsforskjeller.»*

Prosessene utdyper hun ved å legge til følgende:

*«Og det er jo selvfølgelig uheldig og betenkelig og oppsiktsvekkende at man sånn sett setter kollegaer til å avgjøre andre kollegaers lønn – det er noe fundamentalt som skurrer der. Og det ble veldig belastende ved vår skole for de som var TV på det tidspunkt og som nærmest skulle mene noe om hvem i kollegiet som skulle få. Og det var mye tisking og hvisking, og hvorfor*

har han fått, og hvorfor ikke hun og siden begrunn ... altså det ble lagt ut en protokoll – resultatet av forhandlingene var offentlige. Man kunne gå og se hvem som hadde fått hun og siden begrunn ... altså det ble lagt ut en protokoll – resultatet av forhandlingene var offentlige. Man kunne gå og se hvem som hadde fått.»

Hun mener også at prosessen i etaten er uoversiktlig. *«Ja, det er en uoversiktlig prosess alt dette her.»*

Tone fremholder at det ikke er noen som posisjonerer seg for å få bedre lønn fordi lærere er fremmed for en slik kultur, men hun tror heller at dette systemet er godt ment slik at det kan foregå en ønsket rekruttering til områder i byen hvor det har vist seg vanskelig å få tak i gode lærere. *«Det ligger selvfølgelig i dette systemet rent teoretisk at det kan bli enorme lønnsforskjeller. Det tror jeg ikke egentlig er intensjonen – jeg tror intensjonen er å synliggjøre den belastningen /innsatsen den enkelte læreren gjør og at det selvfølgelig også kan brukes rent politisk i forhold til å satse på rekruttering til bestemte fag, eller bestemte skoler. Det vet jeg ble brukt i forrige lokale forhandlinger da satset man på å gi tillegg til en del lærere i Oslo øst for å prøve begrense gjennomtrekken av lærere ved en del av skolene midt i byen.»*

Systemet åpner i og for seg for store lønnsforskjeller, men hun velger å tro at det kan brukes positivt slik at de som gjør belastende oppgaver får, og at man er enige om kriteriene på forhånd. *«– jeg tror jo, eller velger å tro at man heller skal satse på å bruke systemet positivt i den forstand at man kan synliggjøre og dermed få uttelling for dersom noen i større grad enn andre har mer komplekse arbeidsoppgaver et ansvar, større grupper, bidrar spesielt til faglig utvikling på sin skole osv. Men jeg synes ikke det er urimelig at en lærer som på en eller annen måte bidrar mer, eller yter en mer positiv innsats, honoreres for det. Men kriteriene må være omforent for å si det sånn, og kriteriene må være kjent på forhånd, og det må være enighet om kriteriene.»*

Tone sier videre om prosedyrer at det er rektor som finner ut hvem som er flinkest og at vektingen skjer hos ham ved siden av at etaten sannsynligvis også kommer med sine innspill. *«Så nå skal ikke vi uttale oss om hvem av våre kollegaer som er spesielt flinke, men det skal rektor uttale seg, men om hva vektingen lykkes – det er mange styringer. Altså; det er den kartleggingen som organisasjonen via sine TV og i samråd med rektor gjør – det er prioriteringen rektor gjør, og så er de føringene som er hos skoleetaten som fortsatt er litt sånn uoversiktlig system ehh.. og antakeligvis ganske beinharde forhandlinger mellom skoleetatens representanter og de som fagforeningene har.»*

Hun tror ikke at det på «Børra» skole utvikler seg store lønnsforskjeller fordi det ikke er snakk om mye penger, og at ledelsen er seg bevisst at alle skal bygges opp. Men det er alltid noen som ikke får, og noen som får flere ganger. *«Da er det jo på en måte en mer trinnvis- sånn som det har vært de årene det har vært lokale forhandlinger blir det en sånn trinnvis utvikling.. Så det er selvfølgelig noen som føler seg forbigått litt, men det er nok et mindretall. Og så er det noen som har fått dobbel uttelling, og ...»*

Tone tror at rektor ønsker utjevning av lønnen blant lærerne, og hun tror heller ikke selv at for stor forskjell i lønnen bant personalet er av det gode. *«. Så jeg tror at han ikke ønsker en situasjon der det*

*er altfor store lønnspråk mellom lærerne. Så hun satser nok på en sånn utjevningsmodell i stor utstrekning. Men man kunne jo tenke seg systemet brukt på en annen måte – selvfølgelig uten at jeg har en helt klar formening om ... så jeg tror nok heller ikke for store lønnsforskjeller er et fornuftig grep dvs. at man tilgodeser noen igjen og igjen og igjen ... ». Og hun legger videre til dette:*

«... Jeg tror det er langt viktigere at folk skjønner hvorfor de får, eller hvorfor de evt. ikke får, og den skjulte begrunnelsen som da får det hele til å framtre som litt sånn tilfeldig og ... bare på sånn rent individuelt grunnlag altså – det tror jeg er uheldig. Og sånn er det fortsatt.»

### **Funn relatert til endringer til det bedre hos informantene etter personlige lønnstillegg har blitt innført som for eksempel: forbedret elevprestasjoner, lærerne og skole (eller ledelsen)**

Tone tror ikke at hun påvirkes av at hun får tildelt personlige lønnstillegg, og at hun utfører lærerjobben så godt hun kan uansett. «*Overhode ikke.*» Og hun tilføyer:

«Jeg gjør så godt jeg kan – det har jeg gjort hele tiden helt uavhengig av hva jeg har tjent.»

Hun opplever at innsatsen ikke har noe med lønnen å gjøre. «*Så jeg tror kanskje innsatsen min har ikke noe med lønnen å gjøre.*» Tone ser ikke noen sammenheng mellom skolens måloppnåelse og lærernes engasjement for øvrig og tildeling av lokal lønn. «*Altså jeg tror dette har veldig liten sammenheng. Jeg tror det er atskilte ting. Eh ... jeg kan ikke se at det koples i diskusjoner eller noen prinsipper, eller planer. Nei, det er to veldig atskilte prosesser.*»

I den grad lønn skulle komme elevene til gode, kan følgende utsagn illustrere hva hun mener:

«Så er vel i den grad det betyr noe, så er det at det fortsetter å holde lærerne fornøyd og i kombinasjonen av at vi har en veldig solid og god ledelse så er lærerne her fornøyd og ser seg ikke om etter et annet type arbeid så det er veldig høy grad av stabilitet her eh ... på skolen.»

Noe annet som kommer elevene til nytte er å sikre gode, kompetente lærere, men med en mye mindre reformtetthet enn det som har vært tilfelle de siste årene. «*Ja, da er det mer ro rundt skolen, mindre reformtetthet, ...*». Og hun sier videre:

«Vi rekker ikke å skjønne hva vi skal gjøre med den forrige før den neste, og i større grad da bruke tid og ressurser på å etterutdanne lærere.»

### **Funn relatert til hvordan informantene oppleverer at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?**

Tone mener at ledelsen bruker lønnssystemet til å oppmuntre de beste lærerne. «*Men jeg synes ikke det er urimelig at en lærer som på en eller annen måte bidrar mer, eller yter en mer positiv innsats, honoreres for det.* Ellers mener hun at både pedagogisk utviklingsarbeid og overordnet ledelse ikke

har endret seg i løpet av de siste årene. «*Relativt lite vil jeg si. Jeg har hatt stort sett samme rektor hele tiden.*» Og hun føyer til:

«... men der har vi slitt mer i min avd. så overordnet så er det ganske lite altså sett fra rektors side så er det ganske lite, slik jeg opplever det i hvert fall, da planmessig faglig utvikling – pedagogisk utviklingsarbeid; vi har noe som heter pedagogisk forum, men de ...»

Hun ser på innføringen av personlige lønnstillegg som at ledelsen i en større sammenheng kan bruke det i styringen av skolen, men dog mer i samarbeid med etaten. «*Man kan jo bruke det som et virkemiddel i et litt større perspektiv enn bare på den enkelte skole, og da blir det selvfølgelig styrt fra etaten.*» Tone tenker at dette systemet oppfordrer rektor til å dele ut lønnstillegg til de i personalet han ønsker å beholde. «*Og så har nok også noen faglærergrupper formening om at de er viktige å beholde; altså de er sjelden vare, enn andre og mener nok at.*» Hun forsterker denne tankerekken når hun sier:

«Nei, altså realister har jo tradisjonelt stått sterkt og norsklærere har også blitt tilgodesett ved vår skole»

Tone mener at rektor er opptatt av å bruke personlige lønnstillegg som et verktøy for utjevning: «*Eh, for jeg vet hvor vår rektor har sin fagforeningstilknytning, og hvor hun står i dette spørsmålet. Så jeg tror at hun ikke ønsker en situasjon der det er altfor store lønnssprik mellom lærerne.*» Hun mener at i sum så betyr ledelsens visjoner om ledelse mer enn den lokale lønnspolitikken – faktisk har disse svært lite med hverandre å gjøre: «*Jeg tror nok at ledelsens visjoner har mer å si enn lønnspolitikken. Jeg tror at vi blir dratt i den retning – altså vi blir – vi har jo en ledelse - vi blir ledet i en eller annen retning av vår rektor og hans avdelingsledere så det er jo på en måte de som staker ut en kurs og definerer noen mål som vi prøver å rette oss etter så godt vi kan, ...*»

### **Funn relatert til hvordan informantene opplever at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?**

Tone mener at systemet med lokal lønn på sikt fremmer både lønnsøkning, og de små forskjellene for hvert oppgjør utjevnes over tid, men at dette virker positivt på lærergruppen. «*Først så løfter hun noen og så løfter hun de andre og så løfter hun noen og så løfter hun de andre. Og så er det kanskje noen som har falt litt mellom noen stoler der, og så er det noen som kanskje har fått flere ganger. Så det er selvfølgelig noen som føler seg forbigått litt, men det er nok et mindretall. Og så er det noen som har fått dobbel uttelling, og så er det noen som ikke har fått i det hele tatt. Da har de kanskje ligger de etter 2 til 4 lønnstrinn og det utgjør jo selvfølgelig litt så... eh...*»

Hun mener at lønnen ikke er avgjørende for hennes innsats som lærer for elevene. Lønnen er isolert sett bra, men reagerer på at så mange andre yrkesgrupper på samme kompetansenivå tjener så uendelig mye bedre. «*Så jeg tror kanskje innsatsen min har ikke noe med lønnen å gjøre – jeg opplever at – rent isolert så synes jeg at jeg tjener bra. Jeg lever godt på den lønna jeg har – jeg synes at jeg har en riktig lønn; og så da mener jeg helt isolert, men når jeg skjeler til det private næringsliv og ser hva*



*folk som har min kompetanse, eller lavere kompetanse som det jeg har, tjener, så føles det jo urettferdig at ikke jeg skal få større lønnsmessig uttelling, ...»*

Tone mener at lønn er viktig, men at hun er på et riktig lønnsnivå nå, og at hun har hatt en god lønnsutvikling. Dette ville ha vært annerledes om hun hadde veldig mye dårligere lønn, men det må være andre ting enn lønn som motiverer henne i jobben. *«– hvis at det hadde vært en hverdag fylt av økonomisk bekymring? Men sånn som jeg har det, så motiveres jeg av noe annet enn lønn. Jeg føler ikke at lønnskampen er ferdig – ikke ferdig, men jeg skjønner at jeg er... jeg trives med det jeg tjener og jeg synes at jeg har hatt en god lønnsutvikling de siste årene».*

Hun mener at personlige lønnstillegg neppe fungerer som insentiv til større innsats i timene hennes. Det må være noe annet enn lønn som motiverer henne til å yte i hver eneste time. *«Nei, det er i hvert fall ikke iøynefallende. At man opplever det som en premierung/ et insentiv til og på en måte legge seg litt ytterligere i selen ; nei, jeg kan ikke se det, og det er fordi jeg tror at mine kolleger - alle sammen gjør så godt de kan til enhver tid. Jeg tror det er eh ... er en ganske betryggende høy etikk, yrkesetikk blant mine kolleger. Jeg tror alle sammen gjør så godt de kan unntatt der hvor det selvfølgelig er noen alvorlige personlige utfordringer som kanskje gjør at livet kommer litt i veien ...»*

Ett sted sier hun at lærerne er mer motiverte av ledelsen generelt enn av lønnstilleggene. Ved utarbeidelsen av skolens planer medvirker lærerne i den forståelse av at det er en del av jobben heller enn at lønnen vil stige. *«Jeg tror nok at ledelsens visjoner har mer å si enn lønnspolitikken. Jeg tror at vi blir dratt i den retning – altså vi blir – vi har jo en ledelse - vi blir ledet i en eller annen retning av vår rektor og hans avdelingsledere så det er jo på en måte de som staker ut en kurs og definerer noen mål som vi prøver å rette oss etter så godt vi kan, og de målene har jo eh ... har vi jo vært med å diskutere også, men jeg tror ikke noe av dette på en måte er drevet av de lønnspolitiske hensynene eh ... det er litt sånn ting vi selv mener er fornuftig fordi vi vet at dette vil styrke undervisningen, ...»*

På et sted i intervjuet sier hun følgende om hvorfor hun tror at lærerne ikke søker seg til andre skoler:

*«Nei, jeg tror ikke det – nei, jeg tror ikke det – jeg tror bare det er nok en faktor som velger å bli værende ved denne skolen å være tilfreds med det yrket. Men jeg tror jo elevgruppen er en mye viktigere forklaring – i seg selv. At det er veldig tilfredsstillende å jobbe med så flinke elevene. For hvis du har kommet til denne skolen som har så flinke og motiverte elever, ...»*

### **Funn relatert til hvordan informantene opplever at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?**

Tone mener at det er bra at man forsøker å innføre en markedsliknende situasjon som at man gir lærerne lønn etter prestasjon. Markedet vil etter hvert utlikne forskjeller og vil gi mer lønn til alle. *«Ja, jeg stiller meg positivt til det. Ehhh ... men det kommer an på hvordan man gjør det – det er – hvis man trekker noen opp, så følger de andre etter.»* Videre underbygger hun sitt syn på personlige lønnstillegg i skolen slik:

*«Men jeg synes ikke det er urimelig at en lærer som på en eller annen måte bidrar mer, eller yter en mer positiv innsats, honoreres for det.»*

Det kan være relativt vanskelig å få tak i norsklærere i Oslo. Derfor benytter man de lokale lønnsoppgjørene til å oppmuntre dem til å være ved skolen. *«Og det har ført til uttelling på vår skole at norsklærere har blitt tilgodesett med noen lønnstrinn omtrent hver eneste lokale forhandlinger.»* Dette systemet med personlig lønnstildeling er ganske nytt, og særlig for alle aktørene i skolen hvor man ikke er så trenet til å jobbe slik. Men det er kommet for å bli slik at det er viktig at alle aktørene setter seg godt inn i det, og lærer seg til å bli mer treffsikre med tildelingene. *«Vi er fortsatt amatører rett og slett; både lokale TV (tillitsvalgt, min uthevelse) og sikkert også rektorene rundt omkring og kanskje også hos skoleetaten. Vi er fortsatt amatører i dette systemet – vi er rett og slett ikke gode nok til å gjennomføre det på en måte som gjør at ... alle skjønner hva som har skjedd.»*

At hun godtar det nye systemet mer enn for eksempel medlemmene i Utdanningsforbundet blir tydelig gjennom dette utsagnet:

«Så vi på en måte aksepterer systemet og prøver heller å finne ut hvordan det skal foregå enn å diskutere mot det.»

Skolen har, i følge henne, blitt et serviceorgan med stykkprisfinansiering, og elevene krever mye mer enn før, sin rett. *« ... og vi er også i stadig større grad tatt inn over oss den fjerde modellen; skolen som serviceorgan. Og det henger sammen med den økonomiske modellen som vi er underlagt som en stykkprisfinansiering av elever – det henger sammen med den generelle bevisstgjøringen som elever har rundt hvilke rettigheter de har og så når foreldrene er blitt flinkere til å følge opp, og enkelte foreldre også hyrer advokater til å følge opp.»* Hun føyer til dette med hensyn til endringer i løpet av noen år:

«Så det er blitt en veldig sann bevisstgjøring og fokus på elevers rettigheter og de skal ha karakter og de skal ha tilrettelegging, og de skal ha tilpassing og sann som skolen har prøvd å stritte imot, men som man på en måte – på et eller annet tidspunkt. Så kan man ikke stritte i mot lenger – det er – samfunnets trykk ...»

## **4. 2 Drøfting og analyse**

I dette kapittelet vil jeg drøfte noen aspekter ved tildeling av lokal lønn slik det har fremkommet i mitt empiriske materiale med referanser til den teoretiske rammen som er redegjort for i kapittel 2.0. Jeg velger å se spørsmålene hver for seg i sammenheng med alle de tre informantene.

### **4.2.1 Drøfting av resultater/funn**

Jeg har intervjuet tre personer på en videregående skole i Oslo. Det er et begrenset utvalg, men jeg har brukt dybdeintervju, og derfor kunnet komme personene ganske nær. Empirien tyder på at det er to ekstreme reaksjoner på tildeling av personlige lønnstillegg blant de to lærerne. Den ene er positiv mens den andre er svært negativ. Rektor står i en annen posisjon som tildeler.

#### **Opplevelse av at personlig lønn har blitt innført/ prosedyrer**

Det er stor diversitet mellom reaksjonene til de to lærerne. Det første intervjuobjektet, Gro, tviler på at rektor vet hvem som er den beste læreren. Dette utsagnet kan jamføres med Lazear's teori (2003) om at det er flere typer lærere som reagerer forskjellig på direkte lønn som motivasjon. Hun legger vekt på

at de lærerne som ikke får personlige lønnstillegg, jobber like godt som de som får: «*For meg virker det veldig tilfeldig hvem som får*». Her kan det være at lærere har en indre motivasjon til å utføre jobben uavhengig av direkte belønning (Kuvaas, 2008). I og med at lærerne får lokal lønn tildelt med det som siktemål at de skal få gode resultater i forhold, kan det tyde på at Staten snur på hodet prinsippet om at det er de gode resultatene som må komme først jamfør forskere som Richard F. Elmore, professor i skoleledelse ved Harvard Graduate School of Education og John Hattie og Terry Crooks på New Zealand. Disse har kritisert prinsippet om at for mye accountability basert på resultater skal føre til belønning som referert til i en artikkel i «Minerva» av Kjell Lars Berge (2011). Her kan det tyde på at Staten forventer gode resultater automatisk følger etter lokale lønnspåslag. Det finner også mulig støtte i telefonintervjuet som jeg fikk med Ferignac i HR - avdelingen (se empiridel). I følge henne antydes det at tildelingen av personlige lønnstillegg gir en begrunnet økt lærerinnstans.

I tillegg ser det ut som om det ikke gjøres noen forskjell på lærere som for eksempel ikke er så opptatt av lønn som direkte insentiv for utførelsen av jobben jfr. Kuvaas og Lazaer i teoridelen. Det kan virke tilfeldig hvem som får lokal lønn, og det syns derfor som om det har blitt overført en tanke om belønning i skolen som blir forbundet med næringsvirksomhet, eller det som kalles *managerialitet* (Sørhaug, 2004).

Tanken om at alle lærere skulle reagere likt på direkte lønnspåslag, har blitt tilbakevist empirisk. Når Gro sier: «*Og det er ikke slik å forstå at de som ikke har fått noe, er noe dårligere enn de som ikke har fått mye...*», så finner det støtte ikke bare i empiri, men også i teoridelen. Det hersker en utbredt forståelse for at lærere ikke har en rutinemessig jobb som for eksempel samlebandsoppgaver, og derfor har en større affinitet til jobben - noe Kuvaas er inne på (2008). For noen vil det ikke være så viktig med direkte lønn som insentiv som en direkte, immateriell oppmuntring (ibid).

Gro etterlyser en bedre prosess ved tildeling av personlige lønnstillegg. Det hele virker tilfeldig, og det forblir tilfeldig; nærmest umulig å rettferdiggjøre resultatet. Dette kan jeg tolke som i overensstemmelse med teoridelen om prosedural rettferdighet. Hun sier: «*Og prosedyrene er jo i utgangspunktet ganske tilfeldige*» Utsagnet kan tyde på at siden det er en tap/vinn – situasjon som er preget av at alle parter kan oppnå fordeler, blir det viktig med prosess. Denne prosessen inneholder rettferdighet siden resultatet ikke åpenbart er av materiell art. Jeg forstår det slik at det er enda viktigere for partene å delta nettopp i denne type prosess (Lewicki, Saunders & Barry, 2011) fordi det impliserer at organisasjonen og ledelsen får maksimum, bærekraftig lojalitet fra de ansatte (Folger & Konovski, 1989).

Rektor sier at det har vært en utvikling i lønnstildelingen fra 2001 og frem til i dag fra et svært begrenset antall til at det nå har blitt mer bredspektret; den siste var i 2010. Systemet med personlig lønn ble mottatt med varierende tilfredshet blant lærerne. Ved de seneste oppgjørene har situasjonen roet seg. Hun fremstiller det slik at både rektor og fagforeningen har kommet i en mellomposisjon der både rektor og fagforeningene må godta at det har blitt slik nærmest mot egen vilje. Dette er noe forskjellig fra Gros beretning hvor hun fremholdt at dette var noe som kom fra rektor og Staten, og at medlemmene ikke ville ha det.

Det som blir stående, er likevel dette utsagnet fra rektor: «*Men så er det et forslag som går inn fra meg hvor dette sydd sammen med en viss ramme og som alle gjør og så lager fagforeningene sitt og så forhandles det oppe i Utdanningssetaten*». Selv om rektor får et motforslag fra fagforeningene, tyder mye på at hennes forslag til utvelgelsen til lønnsøkning, blir tillagt stor vekt. Dette stemmer godt overens med lærernes utsagn om prosessen også.

I en slik situasjon kan rektor bli stående alene uten støtte fra mange av sine medarbeidere – ikke ulikt en case fra en skole i Akershus (Elstad, 2008). Her kan det se ut til at rektor ikke får, eller vil prøve de mulighetene som finnes om kjøpslåing mellom partene. Som jeg nevnte i teorien, er det mulig å komme til enighet gjennom en gjensidig tilpasning hvor partene rasjonelt tolker og iakttar hverandre (ibid.) Denne rasjonaliteten kan partene gå glipp av ved det opplegget som det tilrettelegges for.

Rektor sier selv at det er uoverensstemmelse mellom forventningene til lønnstillegg og virkningene fordi kriteriene er noe usikre på forhånd:

«Men det er klart at en som har jobbet mye med et fag fagområde og oppdatert seg etter kunnskapsløftet og gjort mye mer og får lønnstillegg og har sett at dette var viktig å gjøre – det den tingen virker positivt, det virker på en måte i etterkant.»

Siden det virker i etterkant, må jeg tolke det slik at det ikke er alle som får informasjon, hvis noen, om kriterier som skal oppfylles til neste lønnsoppgjør. Dette stemmer godt med de opplysningene som jeg har fått fra lærersamtalene og fra HR – direktøren hos Staten. Det er også verdt å merke at kriteriene fra Staten kan endres noe fra år til år slik det fremgår av lærerintervjuene.

Den tredje informanten, Tone, har stor tro på personlige lønnstillegg fordi det fører til at andre/alle etter hvert blir trukket med i en positiv lønnsutvikling. « ... *men det kommer an på hvordan man gjør det – ved at det er slags iboende mekanisme altså jeg er prinsipielt positiv til det av flere grunner – primært fordi statistikk; altså lønnsutvikling i historisk perspektiv viser at det har begunstiget lærerne...* ». Her kan det være vanskelig å se hva hun mener med «statistikk» og «historisk» fordi systemet med lokal lønn ikke er svært gammelt, men det kan hende hun mener at når noen får, vil i neste omgang andre heves; noe som hun er inne på i intervjuet. I Oslo kommune er dette bare tilfelle i begrenset grad fordi flere personer får tillegget flere ganger, mens andre ikke får i det hele tatt. På den andre siden kan man hevde at det ble en viss utjevning i oppgjøret i 2006 da det ble en slags nivellering i hele systemet i og med at minstelønnsatsene ble trukket opp, og at de lokale lønnstilleggene ikke ble liggende oppå slik det har vært vanlig. Men det er ikke en villet politikk fra Statens side. Dette ble resultatet etter tøffe forhandlinger med fagforeningene.

I KS – området (Kommunenes Sentralforbund) har denne tenkningen vært mye mer gjennomført. Imidlertid ser det ut til at Utdanningsforbundet sentralt er inne på å få til et system hvor de lokale tilleggene blir liggende oppå minstelønn jamfør en meklingsprotokoll fra 2012 – oppgjøret referert i Utdanning (Skyvulstad, 2012).

Ellers kan det tyde på at Tones vurderinger deles av Lazaer (2003) i min teoridel, men bare delvis fordi han er opptatt av lønn også må måles opp mot elevfremgang. Dette lar seg vanskelig gjøre siden det her er snakk om et kvasimarked (Olsen, 2005), og at det går lang tid fra læretiden til lønnsarbeid kan begynne. Skolen er finansiert av stat og kommune.

Tone sier at dette systemet kan være med på å fremme lærertettheten i ønskede byområder i Oslo øst. Dette finner noe støtte i teorien til Lazaer (2003), men i begrenset grad fordi det i hans empiri viste seg at lønnen ikke ble satt opp samtidig som det ble større lærerbehov. Sett fra Oslos side, kan det tyde på at en slik tanke ikke vil virke etter hensikten fordi de lokale lønnstilleggene ligger oppå minstelønnen, og da er det også frivillig å ta dem med seg til en mer «attraktiv» skole i sentralt. Altså kan det se ut som om ordningen ikke nødvendigvis vil være bærekraftig over tid.

Også Tone er opptatt av at rektor plukker ut de som har gjort seg fortjent til å få lønnstillegg. Men hun gjør det med stor forvisning om at det er i samsvar med Etatens prosedyreønsker: *«det er prioriteringen rektor gjør, og så er de føringene som er hos skoleetaten som fortsatt er litt sånn uoversiktlig system ehh...»*. Denne uttalelsen kan tyde på at ledelsen ikke er så opptatt av det som i teoridelen omtales som prosedural rettferdighet (Alexander, S & Rudeman, M, 1987); ei heller distributiv rettferdighet. Litt enkelt kan man forstå det slik at det ikke forekommer mye av en demokratisk diskusjon i forkant av utvelgelsen. En slik dialog etterlyses i Lektorbladet (Sirnes, 2006).

Men det er verdt å merke at hun ikke tror at systemet med personlig lønn vil utvikle store lønnsforskjeller dels fordi det ikke er snakk om store summer, og dels fordi rektor vil jobbe for stor likhet i lønnsutbetalingene. Dette tolker jeg som at rektor bruker sitt handlingsrom (Berg, 2005), og at hun anser en relasjonell handlemåte som klok (Wadel, C, C, 2002).

**Funn relatert til forbedringer hos respondentene etter personlige lønnstillegg har blitt innført som for eksempel: forbedret elevprestasjoner, lærerprestasjoner osv.)**

Gro sier at det ikke skjer noen forbedring av prestasjoner i dette systemet. Det virker heller mot sin hensikt i og med at miljøet på arbeidsplassen forverres en periode. Dette kan tolkes som en støtte til teoridelen hvor Kuvaas er inne på det samme. Lærerprofesjonen, som er en høyt utdannet gruppe, og som jobber med selvstendige oppgaver, ser ut til å tappes for energi ved slike tilfeldige bonuspåslag snarere enn å føle det som energipåfyll.

Videre fremgår det av Gros fortelling at man ikke nødvendigvis blir kvitt de dårlige lærerne ved å tildele personlige lønnstillegg. De vil fortsette uansett om de får økt lønn eller ikke: *«... skulle da signalet til dem være at de ikke fikk - høyere lønn noen gang, så ville de ikke forsvinne ut av skolen. Det ville ikke gjøre skolen bedre av at de ikke får lønnsøkning»*. Dette utsagnet kan tolkes svært nært det som fremkommer i Lazaers teori om at en for stor andel av lønnen er basert på fastlønn. Men i motsetning til Lazaer kan det tyde på at Gro ikke oppfatter variert lønn som et middel til å «luke» ut de dårlige lærerne.

Slik jeg tolker hennes utsagn, tyder det heller ikke på at personlige lønnstillegg fører til gode prosesser i etterkant av tildelingen som for eksempel evalueringer av den enkelte lærer, eller de facto bedre

undervisningsprestasjoner. Hun sier for eksempel dette: *«Da får de et svar som er ikke så veldig tydelig fordi det er vanskelig for rektor å gi et tydelig svar»*. Jeg kan forstå det siste utsagnet som at noe mangler enten ved prosessen i utvelgelsen, eller kanskje selve kriteriene for utvelgelsen (ibid). Uansett ser det ikke ut til at lokal lønn fører til en forbedret situasjon på skolen. Snarere er det andre faktorer som gjør en forskjell. Disse faktorene ser ut til å være av en mer menneskelig art, og kan illustreres av dette utsagnet: *«Og det må være noen grep som er ikke for store, men de må være håndterbare og gjennomføringsmulige i en hektisk skolehverdag. Og for våre elever... elever på hvert nivå så er det f. eks å få de dyktige til å skrive, til å formulere seg, til å»*... Jeg tolker dette slik at hun er mer opptatt av en indre motivasjon som insentiv enn den rent ytre, materielle motivasjonen.

Rektors fortelling er mer uklar når det gjelder i hvilken grad hun tror at personlige lønnstillegg spiller en rolle for effekten av lærernes arbeid:

«Altså hvis jeg skal si om – det er ikke så lett å måle og finne de direkte sporene, men det som jeg nok er nokså sikker på er jo at hvis en lærer i lokale tillegg ...»

Derimot tolker jeg henne slik at det er lettere å motivere en lærer som allerede er inne i en god periode, med personlige lønnstillegg. Jeg forstår at hun innser at personlig lønn ikke gir samme uttelling for alle lærerne. Dette funnet stemmer bra med det som fremgår fra teoriene til både Kuvaas (2008) og Lazaer (2003). Rektor snakker videre om at det er riktig at lønnen kommer på riktig tidspunkt. Jeg tolker henne slik at lærerne arbeider med forskjellig innstilling til forskjellige tidspunkter; noe som er tvilsomt i følge teoriene (ibid). Dette er i så fall noe som trenger nærmere studier fordi det er vanlig å dele individer inn i mennesketyper med relativ konstant adferd i en gitt arbeidssituasjon. Jeg tolker rektor slik at det er mulig å finne de riktige tidspunktene for da vil lønnstilleggene virke optimalt for alle lærerne. Dette underbygges med følgende utsagn:

«Hvis det gis til en lærer som er i god flytsone, for å si det sånn, og kommer på riktig tidspunkt, så kan det, så vil det slå positivt ut».

Et annet sted sier hun at det er vanskelig å spore virkningen av dette direkte på elevene med unntak av der det har gitt lærerne et løft. Jeg tolker det slik at det bare er de lærerne som får lokale lønnstillegg på riktig tidspunkt som gjør en bedre jobb enn før. I så fall kan det synes som om det går litt på tvers av teoriene til Lazaer (2003) og Kuvaas (2008).

I sum ser rektor ut til å mene at det ikke er så mye positivt som kommer ut av systemet med personlige lønnstillegg fordi hun til slutt innrømmer at det er noen som aldri får:

«Hvis noen aldri blir sett eller aldri får tillegg og sånn, og så virker det til en situasjon kanskje ofte blir mer negativ».

Dette ser ut til å være i overensstemmelse med teoridelen jamfør Kuvaas (ibid) og Kuvaas i Dagens Næringsliv (2012).

Tone forteller at hun ikke i det hele tatt lar seg påvirke av at hun får personlige lønnstillegg. Den innsatsen hun gjør på jobben er avhengig av helt andre faktorer. Hun underviser like bra med som uten lokale lønnstillegg, og hun tror ikke at det er lønnen som bestemmer. Det må altså være andre faktorer. Kan disse ha sammenheng med indre motivasjon og spesielle individuelle forutsetninger som ble nevnt i teoridelen? Et utsagn som følger kan tyde på det:

« – eh ... jeg ønsker å ha det det gøy der og ehh ... og når jeg opplever at jeg har elevene med meg, så blir jeg triggende av det å gjøre – strekke meg enda lenger å gjøre det enda mer interessant for dem/meg selv».

Denne typen motivasjon ser ut til å holde seg på et konstant nivå i undervisningssituasjonen uavhengig av om hun blir tilført et ytre stimuli som personlige lønnstillegg. Inntrykket forsterkes med dette utsagnet:

«Så jeg tror kanskje innsatsen min har ikke noe med lønnen å gjøre – jeg opplever at – rent isolert så synes jeg at jeg tjener bra. Jeg lever godt på den lønna jeg har – jeg synes at jeg har en riktig lønn; og så da mener jeg helt isolert, men når jeg skjeler til det private næringsliv og ser hva folk som har min kompetanse, eller lavere kompetanse som det jeg har, tjener så føles det jo urettferdig at ikke jeg skal få større lønnsmessig uttelling, men rent isolert så synes jeg at jeg tjener bra – det er – det er ikke meningen at man skal ehh ...»

Det er kanskje verdt å merke seg at hun rent isolert synes at hun tjener bra. Jeg forstår henne slik at hun har en god grunnlønn som er til å leve av, og at det er noe av den samme tenkningen som ligger i teoridelen jamfør Lazaer (2003). Lønna må være god nok til å leve av, men det betyr ikke noe for innsatsen at hun plutselig får et lønnspåslag slik som lokal lønn. Dette gjelder også når hun utfører annet arbeid som for eksempel arbeid med planer og metoder hvor det vanskelig kan sies at det er noen kopling mellom personlige lønnstillegg og motivasjonen for arbeidet; noe som altså stemmer bra med teoridelen.

Endelig er Tone opptatt av den utfordringen som kommer i form av utallige reformer (Cuban, 1990). Da er det interessant å merke seg at hun mener det er mindre reformtetthet nå enn før. Både elever og lærere er mer fornøyde fordi reformene får satt seg før neste reform kommer. Men jeg tolker ikke det slik at det er innføring av personlig lønn som påvirker lærernes fornøydhet. Det er heller den gode ledelsen ved skole i kombinasjon med at lærerne har god kompetanse, og at lærerne ønsker å bli, som er årsaken til at elevene til sist trives ved denne skolen. Dette kan illustreres med følgende utsagn:

«I den grad det kan sies å være noe som tilgodekommer elevene, og jeg tror at som sagt lærerne her, nettopp fordi de ikke ser seg om etter noe annet, så er de på en måte tilfreds i det yrket de har, og de er tilfreds med den skolen de er på, og de prøver å gjøre så godt de kan her. Så det – det tror jeg det nærmeste du kommer noe sånn kobling at lærerne er fornøyd også lønnsmessig, og blir værende ved skolen og gjør en så god jobb som de kan. De søker seg mot andre yrker, eller andre skoler hvor de tenker at de ville fått en...»

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?**

Gros fortelling vitner om en ledelse som har fått mer makt til å bestemme over hvem som skal få lønnstillegg. Denne type lønnstildeling har ikke eksistert før i skolesammenheng, og selv om Etaten har stor innflytelse, tolker jeg det slik at ledelsen utøver en annen type makt enn før. Hun sier blant annet dette: «*De får jo da tilbake fra Etaten beskjed fra vår rektor hvem med en liste over hvem som får lønnstillegg ...*». Dette kan, etter det jeg forstår, bli oppfattet som maktoverføring til rektor. Videre forstår jeg det slik at det ikke er en optimal prosess i tildelingen jamfør Folger & Konovsky (1989).

Det er videre viktig å merke seg at det kan ha foregått en endring av maktforholdene til rektor siden oppgaven med å overføre lønn til lærerne i stor grad blir oppfattet som en rektoroppgave. Jeg oppfatter at det er blitt et trykk fra Etaten som ikke har vært der før. Rektor kommer i en mellomposisjon som er ny og kanskje uvant. Gro sier noe mer om dette når hun helt mot slutten av fortellingen sier dette:

«En del av de tingene som nå skjer i skolen. Alle politikere er så opptatt av hva som skjer i skolen og så setter man i gang tiltak som skal vise at det skjer noe i skolen, men om ... fra myndighetenes side, men om det er det som gjør at skolen blir bedre det er et annet spørsmål».

Her er det verdt å merke seg at hele skolen må forholde seg til myndighetenes tiltak, men jeg velger å tolke det slik at rektor og ledelsen blir stående i en stilling hvor de ofte må gjennomføre tiltak med relativ liten forankring i lærerpersonalet. Dette presset utenfra tolker jeg som en hierarkisk styring av skolen, jamfør Olsen (2005) i teoridelen. For mye av dette kan føre til en ubalanse i de andre tre styringsforutsetningene. Det er for eksempel ikke vanskelig å tenke at dette også kan føre til påvirkning av selve lærerprofesjonen.

Rektor innrømmer at hun har fått makt og innflytelse etter at systemet om tildeling av personlige lønnstillegg har blitt innført. Likevel forsvarer hun det med at hun i ganske stor grad vet hvem som skal få. Jeg tolker det dit at hun kjenner sine ansatte så godt at tildelingen blir rettferdig, men hun sier samtidig at hun ikke har 100 % kontroll. Dette kan nok tolkes på forskjellige måter, men jeg velger å se det slik at det er andre krefter som bestemmer; disse kan være førende i skoleetaten:

«Men jeg har altså opplevet et par tre ganger noen få som jeg liksom litt bevisst hadde inne, og så har de falt ut av lista av andre grunner og så skal de komme inn til meg og ha medarbeidersamtaler og snakke om denne prosessen her. Så kan ikke jeg gi meg til å snakke om du skjønner jeg hadde foreslått deg, men det var andre som tok deg bort. Jeg kan på en måte ikke ta den der, og det er en litt sånn vanskelig sak».



Jeg forstår dette som et press fra Etaten; noe som kommer ovenfra og presses ned på rektor på en hierarkisk måte (Olsen, 2005). Her oppfatter jeg at rektor velger å være lojal mot Etaten, og hun ønsker kanskje ikke å presse gjennom sitt syn.

I tillegg kan det være at rektor tar mer hensyn til sin liste over prioriteringer av utvalgte navn enn til fagforeningenes liste: *«Det som der har vært lite granne vanskelig det har vært f.eks. at stort sett så følger vi nok forslaget mitt og for så vidt også fagforeningene sitt for av og til er de sammenfallende og av og til lager de et kompromiss som alle kan kjenne seg igjen i.»* Men den siste sekvensen kan også tyde på at hun er opptatt av at demokrati og gode prosesser er viktige.

På den annen side er det viktig for henne å gi alle et inntrykk av at de er med i beslutningen; antakelig også om de ikke får lønnspåslag. Selve deltakelsen gir et forhold til eierskap i prosessen (Folger & Konovski, 1989) – dette kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn:

«... at du har gjort det på en måte som kan skape en sånn rimelig grad av konsensus så du ikke bruker energi og krefter etterpå på at det og det var urettferdig - det tror jeg faktisk er det viktigste, og da vil jo hvis man ikke gjør det med en rimelig grad av konsensus, så vil nok alle få en følelse av at da er de med på lasset, eller at de ikke er glemt».

Rektor synes å mene at selv om denne nye situasjonen medfører merarbeid, finnes det fordeler med denne delen av det nye styringssystemet. Det er en fordel at hun som leder setter seg ned for å reflektere over sine medarbeidere; om hvordan de utfører jobben sin. Dessuten er det en fordel å skaffe seg oversikt over egne medarbeideres generelle trivsel på arbeidsplassen: *«... for at det hadde vært greit uansett å sette seg ned ... nå må du reflektere på hvordan den og den gjør det å sjekke litt grann rundt det. Det er en – det kan definitivt være en positiv ting - ikke bare negativt».*

Det er lite i Tones fortelling som tyder på at det har foregått gjennomgripende forandringer i ledelsens måte å styre skole på sett fra en pedagogisk, overordnet synsvinkel. Hun er likevel positiv til lønn som styringsvirkemiddel, og hun ser ut til å mene at rektor kan bruke dette virkemiddelet for å utøve mer ledelse på; for eksempel ved å velge selv i samarbeid med Etaten hvem som skal få tillegg. *«Man kan jo bruke det som et virkemiddel i et litt større perspektiv enn bare på den enkelte skole, og da blir det selvfølgelig styrt fra etaten».* Hun synes å mene at dette systemet, som blir kalt New Public Management og i Olsen (2005); hierarkisk ramme i teoridelen, er bra for lønnsutviklingen, og at det er bra for rektor å kunne ta det i bruk. I så fall stemmer det med teorien at det er ment å skulle virke positivt og til fremgang for skoleutvikling.

Hun ser ut til å mene at dette systemet kan påvirke etterspurt personale som for eksempel faglærere til å bli ved skolen. Dette var jeg inne på i teoridelen (Lazaer, 2003). Jeg tolker det slik at hun mener at rektor har fått en transformativ makt til å styre, og at hun stiller seg positiv til det. Hun ser ut til å tenke at personlige lønnstillegg helt konkret kan benyttes til å hindre lærerflukt fra Oslo til nabokommunene når hun sier dette:

«Så vi vet jo ikke nødvendigvis fra Oslo, men fra verden utenfor Oslo at norsklærere kan være vesentlig mangelvare. Og det har ført til uttelling på vår skole at norsklærere har blitt tilgodesett med noen lønnstrinn omtrent hver eneste lokale forhandling».

Dette ser ut til å ligge nært tankene til Lazaer (ibid) om individbasert lønn, men i motsetning til ham mener hun at dette systemet kan heve alle lærernes lønn.

Samtidig er hun opptatt av at forskjellene ikke blir for store fordi rektor ønsker utjevning: *«Så jeg tror at hun ikke ønsker en situasjon der det er altfor store lønnssprik mellom lærerne»*. Jeg tolker dette slik at rektor benytter et visst handlingsrom til å treffe selvstendige beslutninger. Dette kan hun gjøre fordi denne rektoren ser ut til å ha utviklet gode relasjoner (Wadel, ibid) til sine ansatte. Det vil si at selv om markedet blir benyttet som en styringsmekanisme, synes det som om Tone mener at dette kan heve lønna på sikt, og at det kan få en viss utjevningseffekt: *«Jeg tror nok at ledelsens visjoner har mer å si enn lønnspolitikken. Jeg tror at vi blir dratt i den retning – altså vi blir – vi har jo en ledelse - vi blir ledet i en eller annen retning av vår rektor...»*.

Tone forteller at det er noe umodent over tildelingen av lokale lønnstillegg både sett ut fra fagforeningenes synsvinkel og fra Etaten. Hun etterlyser bedre prosesser og sikre, forutsigbare kriterier. Dette kan tolkes som relativt bra i overensstemmelse med punkter som er berørt i teoridelen. Hun sier dette:

*«Det er liksom noe som skurrer fortsatt, og det tror jeg er mer sånn prosessuelt. Vi er fortsatt amatører rett og slett; både lokale TV og sikkert også rektorene rundt omkring og kanskje også hos skoleetaten. Vi er fortsatt amatører i dette systemet – vi er rett og slett ikke gode nok til å gjennomføre det på en måte som gjør at ... alle skjønner hva som har skjedd. Så kan man må selvfølgelig alltid være uenig, men det virker nå litt for styrt av tilfeldigheter, tenker jeg»*.

Jeg forstår at hun etterlyser gode prosesser (Folger & Konovski, ibid) og at alle er noviser sett i forhold til dette nye som er drevet av markedstenkning (Olsen, ibid). Likevel er det noe positivt med det som kan bringe noe godt inn i skolehverdagen; slik jeg tolker henne.

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?**

Gro er opptatt av det problematiske ved å kunne velge ut de flinkeste lærerne som skal få personlige lønnstillegg fordi det er vanskelig å måle lærernes dyktighet. Hva er det som påvirker elevfremgang, er også et spørsmål. Videre er det vanskelig å se at dette motiverer lærerne til positiv påvirkning av elevenes resultater: *«de som klarer å heve skolen og elevene ser- jeg ikke at man klarer å få det til med de personlige tilleggene - både fordi det er vanskelig å måle hvem som er god og...»*.

Dette tolker jeg som at lønnen kommer noe tilfeldig uten å ta høyde for at det finnes forskjellige mennesketyper som er lærere, og som reagerer forskjellig på plutselige lønnsforhøyelser (Lazaer, 2003). Gro er inne på at det ligger motiver som økt lærerprestasjoner og elevprestasjoner bak selve systemet, men hun ser ut til å tvile på effekten. Hun deler i så måte funn av for eksempel Christoffersen, Elstad & Turmo (2010). Her fremkommer det at det vanskelig å skille ut en enkel faktor som for eksempel lærerinnsats for å måle elevfremgang. Blant annet må man ta nærmere i betraktning variabler som faller utenfor lærerkvalitet og accountabilitybestrebelser. Det er ikke gode tilgjengelige metoder for å evaluere effekten til individuelle lærere på undervisning. At det forekommer variabler som påvirker elevens resultater utenfor lærerens rekkevidde underbygges også hos Erling Lars Dale (2008).

Hun forteller videre at systemet med personlig lønn ikke påvirker henne i det hele tatt: *«De påvirker meg ikke i det hele tatt. Mitt mål er å prøve å gjøre det best mulig og jeg tenker hver time jeg har hatt. Kunne jeg ha gjort dette bedre. Hva skulle jeg gjort? Hva skulle jeg ha gjort annerledes? Så når jeg*

vet hvor tilfeldig det systemet er, så har jeg ikke noe – om jeg hadde sett at de som hadde fått lønnsøkning fordi de var dyktig».. Dette forstår jeg slik at hun alltid gjør sitt beste, og at en mer eller mindre tilfeldig lønnsøkning ikke endrer hennes læreratferd til det bedre; noe som kan gå i samme retning som teoridelen (Kuvaas, 2008). Han sier også dette til Morgenbladet « *De ansatte med mest individuelle prestasjonskriterier opplevde derimot lønnssystemet som mer urettferdig. Det er en stor risiko for at man bruker penger på bonuser og får mindre fornøyde ansatte igjen*» (Reinertsen, 2008). Det kan tyde på at Gro er inne på den samme tankegangen når hun forteller dette:

«Kanskje noen er frustrerte, lei seg og misfornøyde en periode. Kanskje lærere er misfornøyde og frustrerte en periode – lei seg. Det tror jeg. Og kanskje at de blir slått ut av det. De blir bakket opp av andre kolleger og trøstet».

Rektor ser ut til å mene at lokale lønnstillegg ikke skaper en god stemning i personalet, og at mange lærere vender en viss aggresjon oppover mot henne som ansvarlig. Dette kan finne støtte i Olsen (2005) hvor han berører fenomenet med hierarkisk styring. Rektor ser ut til å befinne seg i en mellomposisjon mellom Staten og lærerne. Hun blir gjort til en representant for arbeidsgiver – slik sett blir rektor en slags reell arbeidsgiver i et kvasimarked (Olsen, 2005). I en slik situasjon kan det være at rektor ikke føler seg bekvem? Hun ønsker i andre sekvenser å fremstå som inkluderende og relasjonell (Wadel, ibid).

Etter at hun har snakket litt om resultatet av lønnsforhandlingene, virker det som hun modererer seg noe ved å gi anerkjennelse til andre motivasjonsfaktorer enn lokal lønn: «*Det er andre, andre ting rundt ... eh ... tildeling av oppgaver, altså anerkjennelse og sånne ting som faktisk betyr mye mer*». Her synes hun å være av samme oppfatning som de synspunktene som fremkommer i teoridelen (Kuvaas, 2005) hvor han fremhever at i høyt kvalifisert personale samt der hvor oppgavene er av mer sammensatt art, vil ikke personlige lønnstillegg spille så stor rolle. Lærere har antakelig en stor porsjon av identitet til jobben sin, og de ønsker stor forutsigbarhet i jobben. Det kan derfor være grunn til å tro at slike bonusordninger som lokal lønn kan virke mot sin hensikt. Kan det heller være slik at en god anerkjennelse i det daglige for eksempel i form av menneskelige omgangsformer og anerkjennelse gir den beste uttelling - i alle fall for noen lærere? Det virker som om rektor ser dette, og hun vil nok helst etterleve det?

Rektor synes å være av den oppfatning at tildeling av personlig lønn ikke har noen innflytelse på skolens resultater sett under ett: «*Hvis noen aldri blir sett eller aldri får tillegg og sånn og så virker det til en situasjon kanskje ofte blir mer negativ at man da føler seg satt på siden og må ta en samtale om det, men for de lærerne hvor det svinger litt fram og tilbake, og som ligger i midtsjiktet så tror jeg at resultatforbedring kommer av andre ting enn av dette her*».

Hun ser ut til å dele lærergruppen i to; en rundt midtsjiktet som ofte får, og en som aldri får. Den siste gruppen må hun ha samtaler med, men den gir tydeligvis ikke tilbake noen større innsats. Kan det være fordi de jobber ut fra en indre motivasjon som utlagt av Kuvaas (2008)? I det private systemet ville slike ha forsøkt å finne en ny jobb utfra motivet om å tjene bedre enn de man sammenlikner seg med i følge Aftenposten (Rege, 2012). Dette skjer ikke ofte i det offentlige fordi dette er et kvasimarked som hittil har gitt optimal og lik lønn til sine ansatte. Nettopp fordi det ikke er store lønnsforskjeller i skole, slutter ikke lærerne mens det motsatte er tilfellet i privat sektor (ibid).

Slik det ser ut, kan det tyde på at rektor mener at de som faktisk får lønnpåslag, både blir i skolen og gjør en god jobb av helt andre grunner enn det lokale lønnsoppgjøret? Hun er opptatt av at lærerne vil

påta seg ekstraoppgaver og gjøre en bedre jobb for elevene under forutsetning av at de er inne i en god arbeidsperiode, eller «flyt» som hun kaller det:

«For at da har den læreren på en måte sett at de og de har sett meg og den læreren vil da fortsette å være inne i den gode stimen. Men på en måte og bare sette i gang med noe og så få et lønnstillegg og så gire opp voldsomt etterpå - den effekten tror jeg ikke så mye på – ikke sant det er litt andre drivkrefter som ligger under. Det er også fordi disse tilleggene er ... er jo ikke store for en ...».

Denne «flytsonen» kan for noen lærere være uavhengig av lønnen som ofte kommer plutselig og uforutsett (Lazaer, 2003). Dette vil kanskje i praksis si at det blir de samme som får tilleggene hver gang fordi de jobber bra uansett, og ikke fordi de får lønnstillegg. Frustrasjonen kan oppstå blant den mennesketypen av lærere som vil ha lønn som et bevis for at de gjør en god jobb (ibid). En gruppe vil kunne bli demotiverte fordi de ikke får den ytre belønningen de er avhengige av mens den andre gruppen forholder seg likegyldig, fordi den er drevet av en indre motivasjon for jobben, men den tar selvsagt den lønnen den kan få (Kuvaas, 2008). Da er det kanskje grunn til å spørre hvorfor man setter i gang så mye uten å være sikre på at man får de målbare resultatene man ønsker?

Videre i rektors fortelling fremgår det at hun ser store problemer med å måle lærernes økte motivasjon i jobben. Hun synes nærmest å mene at det er grunnen til at det foregår lite, eller ingen evaluering for hvordan lærerne kan forbedre seg slik at de kan få lokale lønnstillegg neste gang. Rektor sier dette om målbarheten ved karaktergiving:

«Altså for en lærer – hvis du skal gi veiledning så må du gjøre sånn og sånn, men da er problemet hvordan måler du det? Det er ikke så enkelt – du kan ikke si at nå fikk du 4, 3 til eksamenskarakter og i fjor var det 4,1. Altså, man kan godt trekke fram det for enkelte hvor man har en følelse av at det har slått ut, men du vet jo det at både elevgrupper, forutsetninger og sånt er veldig forskjellig og da har... hvis du markedsfører for mye så er det en som fikk svake elever – hva med meg? Så det er målbarheten – den er vanskelig – -det er det».

Her ser det ut som om rektor uttrykker en nyanse i hvor stor lærerens implikasjon på elevenes resultater kan være. Som kjent, finnes det empiri på hvor vanskelig det kan være å knytte an lærerens innvirkning direkte til elevresultater (Christophersen et. al., 2010). Selv om man korrejerer for variabelen sosioøkonomi og generell familiebakgrunn, er det vanskelig å komme utenom andre reformer som skolen må ta innover seg; for eksempel at lærere samarbeider mye mer nå enn før. I tillegg kommer databaserte beslutninger som angår undervisningen (ibid).

En annen faktor kan være at det ikke er lett i det hele tatt å basere elevresultater på testrelaterte resultater; også når det gjelder resultater basert på accountability som fenomen. Det er alltid slik at man risikerer en viss «gaming» i dette systemet som betyr at man tester bare det som utvalget tilsier uten å ta hensyn til hele domenet (Koretz, 2008). Over tid er det umulig å vite hvor mye elevene kan av hele domenet siden det er altfor stort fokus på det begrensede utvalget (ibid).

Endelig forteller rektor om muligheten til å beholde systemet med lokale lønnstillegg fordi disse kan spises opp av sentrale tillegg, hvis man ikke skjerper seg. *«For da hadde du disse tilleggene for en periode og så ble det nivellert. Så måtte du bygge opp på nytt igjen. Og det er jo også den ordningen som i realiteten er i KS – området hvor dette flyter oppå og da betyr det egentlig at det blir spist opp litt etter hvert».*

Med nivellering av lønnen vil alle tjene likt – altså få en lik grunnlønn. Det vil komme de indre motiverte lærerne til gode, mens de ytre motiverte antakelig vil mislike det (Kuvaas, 2008). På den

annen side vil lik lønn kanskje sikre en lønn til å leve av for alle, og i en organisasjon med høy utdannelse, må lønnen være på plass (Lazaer, 2003).

Tone mener at systemet med personlige lønnstillegg først løfter noen og så flere, men hun er på den annen side litt bekymret for at noen skal tjene mye mer enn andre i kollegiet. Totalt sett er systemet positivt, i følge henne. Hun synes å mene at det er en pris til å leve med siden dette systemet på sikt får opp lønnen. *«forskjellene for hvert oppgjør utjevnes over tid, men at dette virker positivt på lærergruppen. «Først så løfter han noen og så løfter hun de andre og så løfter hun noen og så løfter han de andre. Og så er det kanskje noen som har falt litt mellom noen stoler der, og så er det noen som Kanskje har fått flere ganger. Så det er selvfølgelig noen som føler seg forbigått litt...».* Dette avviker fra empiri på feltet som jeg er inne på i min teoridel. Jeg kan føye til at Kuvaas skriver i Dagens Næringsliv at økte lønninger, som lokale lønnstillegg, i dette tilfellet, minsker prestasjonen ved kompliserte oppgaver, men øker den for enkle oppgaver. Videre sier han at prestasjonsvurderinger er like avhengige av hvem som vurderer dem som personene det gjelder; han nevner her «trynefaktorkomponenten» som dessverre ikke er til å unngå (Kuvaas, 2012).

Så mener hun at det ikke er lønnen som er avgjørende for den innsatsen hun gjør som lærer – noe som tyder på at hun har en form for indre motivasjon (Kuvaas, 2008). Men så sammenlikner hun med lønnen i det private næringslivet, og hun mener da at lønnen er urettferdig. *«Jeg lever godt på den lønna jeg har – jeg synes at jeg har en riktig lønn; og så da mener jeg helt isolert, men når jeg skjeler til det private næringsliv og ser hva folk som har min kompetanse, eller lavere kompetanse som det jeg har, tjener så føles det jo urettferdig at ikke jeg skal få større lønnsmessig uttelling...».*

Jeg tolker dette som at selv om Tone synes at hun tjener bra nok, mener hun at det er urettferdig at andre skal tjene bedre når de har samme type utdannelse. Dette høres ut som en psykologisk forklaring på et slags begjær som hun har. En medarbeider blir opptatt av hva naboen, venner og kollegaer tjener i forhold til seg selv (Rege, 2012).

Hun forteller vider at det heller er ledelsen enn lønnen som motiverer henne i jobben. Det kan tyde på at ledelsen er imøtekomende ved denne skolen; noe som jeg har vært inne på tidligere i og med at rektor synes å være opptatt av relasjonell heller enn transformasjonell ledelse. *«Jeg tror at vi blir dratt i den retning – altså vi blir – vi har jo en ledelse - vi blir ledet i en eller annen retning av vår rektor og hans avdelingsledere så det er jo på en måte de som staker ut en kurs og definerer noen mål som vi prøver å rette oss etter så godt vi kan, og de målene har jo eh ... har vi jo vært med å diskutere også, men jeg tror ikke noe av dette på en måte er drevet av de lønnspolitiske hensynene eh...».*

Men tatt i betraktning at Tone er positiv lokale lønnstillegg, så mener hun at det ikke er avgjørende for hennes motivasjon til å jobbe mer selv om hun får lønnspåslag. *«Så jeg tror kanskje innsatsen min har ikke noe med lønnen å gjøre – jeg opplever at – rent isolert så synes jeg at jeg tjener bra».*

Hun synes altså at lønn er viktig (Lazaer, 2003), men synes å motiveres til å jobbe ut fra andre variabler. Det kan tyde på at også hun blir motivert av interne omstendigheter (Kuvaas, 2008), eller

kan det være at resultatet av personlig lønn gir helt uventete resultater (Elster, 1998)? Hun sier på et sted at «*flinke og motiverte elever*» er bra for lærerne som kommer til «Børre» skole.

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?**

Gro sier at elevene er flinke og at lærerne er høyt kvalifiserte. Elevene kommer til «Børre» uansett fordi elevene vet at profesjonen står høyt, og skolen trenger ikke å reklamere for å få nok elever. «*På skolen har vi lyktes med høy grad av faglighet; lærere som vet som er som kjenner godt de faglige målene, kjenner læreplanene, har en god struktur på det de underviser i og vi har dyktige elever som kommer inn, og jeg tror også de klarer å opprettholde nivået mens de går her ved hjelp av lærerne, ...*».

Om man knytter dette til Olsens fire forståelsesrammer for skole (2005), kan det tyde på at denne skolen holder på profesjonen, og at det er «jungeltelegrafen», at man vet at skolen er bra, heller enn aktiv markedsføring som fremmer skolen. «Børre» bruker ikke mange penger på markedsføring – ikke annet enn vanlig informasjon om åpen dag.

Likevel kan det tyde på at skolen utsettes for et visst ytre press både fra Utdanningsetaten og fra foreldrene. Jeg tolker det slik at det ytre, hierarkiske presset er ganske stort (ibid) når hun sier:

«Men det er jo klart at de opplever nok mye mer at de skal – det at foreldrene nå mer skal delta på ... de skal komme på skolen i forkant når vi begynner skolen pålegger utdanningsetaten oss. Elevene skal få vite mer om hvor de står».

Videre forteller Gro om en større forventning fra Utdanningsetaten om at skolen må avlevere rapporter. «*Rapportskriving er det mye mer av, men at denne skolen skånet mye fra det. Mye mer enn andre steder – det er noe med ledelsen her å gjøre også. Vi/den prøver å være fokusert på det som vi synes er viktig. Men vi har jo f.eks når det gjelder tilbakemeldinger osv. så har vi skåret veldig dårlig i – på landsbasis. Og da får vi beskjed om at her må vi bli bedre*».

Jeg tolker dette som at skole/ledelsen skriver en del rapporter, men at ledelsen opererer i et handlingsrom (Berg, 1995) som gjør at det er mulig å prioritere bort noe. Det er derimot hennes inntrykk av at andre skoler har mer rapportskriving. Men skolen må altså skjerpe seg fordi den får påpakning etter dårlige skåre på landsbasis. Dette fenomenet blir påpekt i teoridelen hvor Olsen (2005) fremhever at et hierarkisk press kan virke inn på skolens styringsbalanse, og Bachmann et. al (2008) taler om en ytre accountability som skole i større grad blir utsatt for.

Men det er selvsagt gjennom ansvarliggjøringen av økonomien at markedsmekanismene trer klarest frem. Skolen blir i større grad pålagt å ta direkte ansvar for egen økonomi påvirket av det nye

styringssystemet i offentlig sektor, kalt New Public Management (Vanebo, 2005). Økonomien på skolen bestemmes av hvor mange elever det er klassene. Det knyttes altså forventninger til at elevtallet i klassene må økes. Denne tenkningen kan fort komme i konflikt med balansen i forholdet mellom de fire styringsmekanismene (Olsen, 2005). Gro er inne på det samme når hun mener at hensynet til høyt kvalifiserte lærere kan betinge høyt elevtall i klassene – man ser at det kan oppstå en konflikt mellom for mange elever i klassen og hensynet til profesjonen, pedagogikk og økonomi. Hun sier følgende:

« ... og desto flere penger vi har desto, flere penger får vi. Så det legger jo press på oss til å ha mange fler for kunne ivareta et visst nivå – betale lønninger til et høyt utdannet og ganske gammelt personale med lang ansiennitet».

Jeg kan tolke dette siste utsagnet noe i relasjon til motivene som kan ligge til grunn for å utdele lokale lønnstillegg og spørre om evnen til å beholde mange elever i klassene også kan bli et argument for å få personlige lønnstillegg?

Rektor sier at konkurranse har kommet mer inn i skolen, og hun mener det er positivt. Dette er i så fall på linje med tenkningen bak innføringen av NPM som redegjort for i teoridelen. Jeg forstår det slik at en viss konkurransetenkning kan være bra, men det er likevel slik at innenfor det offentlige systemet blir dette noe aparte; et kvasimarked. Hvis alt tilrettelegges slik at all undervisning blir en konkurranse, kan det være en fare for at fortjenesten ikke kommer det offentlige til gode (Olsen, 2005). Så langt jeg forstår, synes ikke denne rektoren i det hele tatt å mene det. Jeg tolker det slik at hun ser på et visst endringstrykk utenfra kan være bra når markedet, elevetterspørselen og profesjonen kan tilpasse seg dette, eller at skolen kan tilby undervisning etter den profesjonsmuligheten den har (Ibid). « ... nå ser ikke jeg det bare negativt fordi at hvis du da i Oslo sier at du har en læreplan og så har du skole nummer 1 til 20 altså sånn ekte sovjetstil; ikke sant hvor alt er likt. Der er vi jo ikke i dag – det at en skole utvikler seg i den forstand at man prøver å fange opp hva som kan være interessant også for elever og på en måte la det brytes mot hva fagfolk kan og man legger fram – det er faktisk en grei drivkraft for en skole».

Slik jeg tolker henne, er hun opptatt av at det skjer en endring til marked i skolen, men det foregår likevel innenfor det offentlige, finansierte systemet; noe som tyder på at det her snakkes om et kvasimarked (Lazaer, 2003). Noe som kan forsterke at hun ikke mener det private markedet, men heller tenker på marked innenfor det offentlige når hun sier dette:

«Men vi ser – vi har et spor av akkurat den tingen der når vi utvikler fagtilbud og setter opp ting så er det viktig for skolen at vi også ser lite grann på hvordan dette skal best mulig fungere, eller hvem vi på en måte kan snakke til med det tilbudet som vi har».

Det virker videre på meg slik som rektor forteller, at det er et mildt markedsregime fordi det er stor frihet innenfor rammene som Staten bestemmer, til å regulere skolene imellom. Trykket fra Staten er heller ikke så stort. Heller virker det som bra balanse mellom marked og profesjon (Olsen, 2005). *«Eh ... det som f.eks. i Oslo har vært eh ... sånn fulgt i 15 – 20 år og sett på det i forhold til Akershus så vet jeg f. eks. at når det gjelder utvikling av fag og fag - tilbud så må utdanningssetaten styre noe for at fagtilbud liksom får korrekt - altså at det blir dekket opp i byen, men skolene har jo også hatt ganske stor frihet til også å utvikle det på egen hånd og innenfor egen ramme.»*

Tone forteller at innføringen av personlige lønnstillegg kan tyde på at man ønsker seg markedsliknende tilstander i skolen (Ibid). I tillegg ser det ut til at hun ønsker seg dette fordi markedet etter hvert vil utlikne forskjellene, og at alle kommer i en win – win situasjon. *«Ja, jeg stiller meg positivt til det. Ehhh ... men det kommer an på hvordan man gjør det – det er – hvis man trekker noen opp, så følger de andre etter».* Dette synes å være forenlig med noen av de synspunktene som er fremmet i teoridelen (Kuvaas, 2008) og (Lazaer, 2003). Likevel er dette resonnementet mer i overensstemmelse med lønnstøkningsen i et rent markedsystem der bonusordninger er rådende (Olsen, 2008). Det er grunn til å spørre om lærerlønn kan bestemmes ut fra de samme premissene? Et moment å ta hensyn til, vil være at det er tvilsomt om skolen er et slikt marked, og lærere kan være motivert av andre insitammenter enn penger (Kuvaas, 2008). Dette er forsøkt redegjort for i teoridelen.

Hun er videre opptatt av at de lærerne som gjør en ekstra innsats, skal honoreres for det. Jeg må tolke dette som at det gir seg utslag i forbedret elevresultater. *«Men jeg synes ikke det er urimelig at en lærer som på en eller annen måte bidrar mer, eller yter en mer positiv innsats, honoreres for det».*

Men hvordan kan man egentlig måle lærernes innsats direkte på elevresultatet (Koretz, 2008)?

Tone forteller at systemet kan hjelpe til med å rekruttere og beholde lærere som er ettertraktet for eksempel norsklærere. *«Og det har ført til uttelling på vår skole at norsklærere har blitt tilgodesett med noen lønnstrinn omtrent hver eneste lokale forhandlinger».* Men det er kanskje ingen garanti for at de blir veldig lenge; så lenge en annen skole kan by på enda bedre lønn?

Videre er hun opptatt av at systemet med lokale lønnstillegg er ganske nytt, og at alle parter har liten erfaring med prosessene for gjennomføringen. Dette har jeg vært inne på i teoridelen hvor jeg omtaler empiri rundt begrepet prosedural rettferdighet (Folger & Konovski, 1989). Hun ser ut til å tenke at det er viktig at alle aktørene i oppgjøret skjønner hva som skjer under forhandlingene. *«Vi er fortsatt amatører rett og slett; både lokale TV og sikkert også rektorene rundt omkring og kanskje også hos skoleetaten. Vi er fortsatt amatører i dette systemet – vi er rett og slett ikke gode nok til å gjennomføre det på en måte som gjør at... alle skjønner hva som har skjedd.»*

Tone er positiv til personlige lønnstillegg og at dette systemet har kommet for å bli. Og hun mener antakelig at markedet har inntatt skolen mer og mer når hun sier:



«Og det henger sammen med den økonomiske modellen som vi er underlagt som en stykkprisfinansiering av elever – det henger sammen med den generelle bevisstgjøringen som elever har rundt hvilke rettigheter de har og så nå foreldrene er blitt flinkere til å følge opp, og enkelte foreldre også hyrer advokater til å følge opp».

Dette siste henger antakelig sammen med at markedet kombinert med trykk fra samfunnet; sannsynligvis fra Staten og, som hun sier, fra foreldre og advokater har blitt større (Olsen, 2005). Men det kan likevel sies at det er et trykk fra et kvasimarked?

#### **4.3 Oppsummering**

Gjennom analysen har jeg forsøkt å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Problemstillingen var: *Hvordan oppfatter tre informanter i en videregående skole i Oslo intensjonen med personlige lønnstillegg som insentiv i skolen sett i lys av teori om ansvarliggjøring?*

I analysen har jeg forsøkt å svare på følgende forskningsspørsmål:

- **Hvordan opplever informantene at det har blitt innført personlig lønnstillegg/ prosedyren for eksempel?**
- **Hvordan opplever informantene at innføringen av personlige lønnstillegg har endret/forbedret skolen/elevene/lærerne evt. ledelsen?**
- **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?**
- **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?**
- **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?**

Det datamaterialet som jeg her, gir ikke grunnlag for å si noe sikkert om, eller trekke vidtrekkende konklusjoner. Hensikten var heller å tolke de funnene jeg har gjort på en måte som kunne belyse lærerkulturens reaksjon på lønn som insentiv for arbeidsutførelse. I det nærmeste vil jeg forsøke å oppsummere det jeg oppfatter som sentralt i analysen. Jeg tar forbehold om at det jeg sier, bare forteller om mine informanter, og at det ikke gir grunnlag for en forståelse av at alle aktører i Osloskolen reagerer likt. Det er ikke riktig å hevde at jeg har funnet kausalitet mellom innføring av lokal lønn på denne skolen og forbedret drift av skolen. Men kausalitet kan være interessant, ikke minst med fokus på skoleledelse. Dette vil jeg komme tilbake til under implikasjoner for skoleledelse i eget kapittel.

**Hvordan opplever informantene at det har blitt innført personlig lønnstillegg/ prosedyren for eksempel?**

Det første intervjuobjektet, Gro, er ikke positivt innstilt til personlige lønnstillegg. Hun tror at tildelingen av lønn foregår veldig tilfeldig. Her ser det ut til at Gro er på linje med Lazear (2003) som jeg nevner i teoridelen, og som mener at lærerne er forskjellige og reagerer tilsvarende på tildeling av lønn. Men det er noen lærere som vil gjøre en større innsats dersom de får direkte lønnspåslag; slik sett er systemet med lokal lønn bra (ibid). Reaksjonene er svært forskjellige, men Staten ser ut til å mene at tildelingen gir god effekt på alle uten at det tilsynelatende har vært gjort forundersøkelser rundt dette (Ferignac i mitt intervju i empiridelen). At det er så stor diversitet i reaksjonene blant intervjuobjektene, kan ha noe ned dette å gjøre. Mange uforutsette reaksjoner ser ut til å komme til overflaten. Kan dette ha noe å gjøre med de betraktninger som kommer til uttrykk i Elster (1998)? Han er inne på forskjellige mekanismer som trer i inn i menneskelige reaksjoner. Det kan være svært vanskelig å forutse reaksjonene slik jeg har referert til i kapittel 2.7.

Selv om Gro er skeptisk til hele systemet men personlige lønnstillegg, er hennes reaksjoner i samsvar med teori om personlig lønn når hun observerer stor forskjell på mottakelsene blant kollegaene (Lazear, 2003) og (Kuvaas, 2008). Hun etterlyser en mye bedre prosess ved tildelingen, og er redd for en fremmedgjøring av personalet når dette ikke skjer; noe som jeg har nevnt i min teoridel i kapittel 2.6 hvor jeg refererer til Folger & Konovski (2008).

Rektor mener at det ikke er store utfordringer med å tildele personlige lønnstillegg, men at det var en større utfordring før. Her er det noe usikkert om rektor har endret strategi, eller om hun fortsatt er av samme oppfatning; altså ikke så ulikt det som i litteraturen omtales som en strategisk endring (Schelling, 1960). I motsetning til Gro, som taler om at lærerne ikke vil ha lokale lønnstillegg, sier rektor at ordningen administreres greit. Hun får frem at forslagene fra henne har stor gjennomslagskraft; noe som passer godt med Gros opplevelse. At dette administreres godt, kan tolkes på andre måter som for eksempel at det er et trykk nedover; noe som jeg nevner i teoridelen (Elstad, 2008). Det gis ikke rom for tilstrekkelig kommunikasjon mellom partene. Både rektor og etaten ser ut til å dele oppfatning av at kriteriene ikke er nok forutsigbare; noe som bekreftes av HR – direktøren (Ferignac i mitt intervju i empiridelen).

Den tredje respondenten, Tone, mener at dette systemet er bra fordi det angivelig vil trekke alle opp i lønn. Det har vært en viss nivellering av lønnstilleggene over årene, men det er fordi presset har kommet fra fagforeningene (Utdanning, 2006) – ikke nødvendigvis som et resultat av systemet med lokale lønnsutbetalinger. Systemet med lokale lønnstillegg kan medvirke til en vridning av etterspurte lærergrupper, for eksempel realfagslærere og norsklærere, til bestemte skoler. Her finner hun støtte i Lazears teori, men ikke uten forbehold.

Hun er noe usikker på om de prosedyrene som benyttes under utvelgelsen er gode nok, og hun tror ikke det vil utvikle seg store lønnsforskjeller – dels fordi det ikke er snakk om store summer, og dels fordi denne skolen har en rektor som er opptatt av utjevning og å skape gode relasjoner (Wadel, 1989) mellom medarbeiderne.

### **Hvordan opplever informantene at innføringen av personlige lønnstillegg har endret/forbedret skolen/elevne/lærerne evt. ledelsen?**

Gro mener at hele systemet ikke virker prestasjonsfremmende i det hele tatt; noe jeg er inne på i min teorireferanse til Kuvaas (2008). Lærerne jobber selvstendig og er høyt utdannet. Hun sier videre at man ikke klarer å luke ut de dårlige lærerne ved dette systemet, men lærerne tappes heller for energi.

Dette kan likne svært mye på funnene til Ingersoll (2007) hvor lærerne ikke finner energi i endringer/tiltak som kommer ovenfra uten at de selv føler seg ansvarlige, eller har hatt makt til å vedta dem. Man vet for lite om lærernes reaksjon på dette til å trekke slutninger, men det ligger muligens noen svar i undringen. Men det er en mulig forståelse at den ytre, hierarkiske accountabilityen fører til at noen lærere gir altfor snille karakterer for i neste omgang å få høyere lønn (Christophersen et. al, 2010). Også Gro mener at prosessen og kriteriene er for tilfeldige for å kunne gjøre kvalifiserte utvelgelser. Det som kanskje kan gjøre en forskjell, er de menneskelige ressursene – ikke minst den indre motivasjonen. Her er hun på linje med Kuvaas (ibid). Kan det være slik at lærere som er høyt utdannet, arbeider etter en indre motivasjon, men blir forstyrret av en ytre accountability; lønn, som igjen fører til markedstenkning? (Heyman & Ariely, 2004).

Rektor er mer uklar på om lønssystemet gir en god uttelling for skolen. For de lærerne som jobber godt, vil en oppmuntring i form av lønn gjøre en forskjell, men lønnstillegg vil ikke oppmuntre dem som ikke jobber godt allerede. Hun sier videre at det ikke er lett å spore lønnstillegg hos en lærer direkte til elevresultatene. Man kan stille spørsmål ved hvordan man kan utføre en kontrollert undersøkelse med så mange usikre og delvis skjulte variabler som lærerpåvirkning av elevresultater er? Her er hun på linje med Christophersen et.al,( ibid) og Dale (2008) når de spør om hva som virkelig påvirker elevresultatene? Endelig ser hun ut til å mene at det ikke kommer så mye positivt ut av systemet med personlig lønn til lærerne; noe jeg er inne på i teoridelen (Kuvaas, 2008).

Tone sier at hun ikke i det hele tatt lar seg influere av personlige lønnstillegg. Hennes arbeidsinnsats er konstant, men det synes som om hun motiveres av andre ting enn yrte belønning. Da er det nærliggende å tro at denne motivasjonen kommer fra noe annet enn penger; noe jeg nevner i teoridelen Kuvaas,( ibid). Så legger hun til at det er andre yrte faktorer som motiverer henne til å bli opptatt av lønn; hun nevner at utenom skole, er det flere av vennene hennes som tjener mye mer enn henne med samme type utdanning. Kan det være at det ytre markedet influerer på hennes tenkning om lønn? Lærere opererer i et kvasimarked som jeg nevner i teorien (Olsen, 2005). Er det slik at lærere med mye indre motivasjon blir forstyrret av det ytre markedet? (Heyman & Ariely, ibid)

Ved denne skolen har de en god ledelse. Dette er en viktig faktor med hensyn til at lærerne blir. Hun gir inntrykk av at det skapes gode relasjoner mellom medarbeiderne og ledelsen – noe som rektor får en stor del av æren for. Dette stemmer bra med hva jeg nevner i teoridelen, men man kan stille spørsmål ved om man vet nok om transaksjoner og gjensidige prosesser i skolekulturer? (Copenzano & Mitchell, 2005). Den store reformtettheten som har vært i skolen den siste tiden, blir dempet på denne skolen – reformene får lov til å sette seg. Har relasjonsbyggingen noe med dette å gjøre?

**Hvordan opplever respondentene at personlige lønnstillegg har ført til at ledelsen utfører skoleledelse annerledes?**

Gro forteller at ledelsen har fått større makt etter at ordningen med personlige lønnstillegg har kommet. Det er for eksempel ikke noen optimal prosess under tildelingene av lønn. Rektor har kommet i en mellomposisjon, og utøver makt nedover på en mer markant måte nå enn før ordningen ble innført. Dette er resultat av press ovenfra. Hun sier at lærerne reagerer med frustrasjon. Kan dette være fordi denne type press kan føre til utilsiktede resultater som for eksempel større skulk ved tester og at elever/lærere slutter (Hanushek & Raymond, 2005), selv om jeg ikke kan si noe om det i mitt materiale? Det finnes andre skoler hvor det ikke hersker en slik enighet som på denne skolen (Elstad, 2011). Men det er grunn til å spørre om forandringer i det sosiale systemet kan influere på selve kulturen i en skole?

Rektor sier at hun ikke har full kontroll med hvem som får lønnstillegg, men forsvarer det med at hun kjenner sine medarbeidere godt nok til å kunne forsvare sine disposisjoner. Det er grunn til å spørre om hun tar godt nok hensyn til alle personlighetene som utgjør hennes stab? Vi forstår at det er korte frister ved lokale lønnstildelinger. Slike relasjoner som hun sier at hun har, tar tid; har hun fått nok tid til at en slik transaksjonsprosess (Cropanzano & Mitchell, 2005), og forstår hun mekanismene som ligger bak alle lærernes reaksjoner (Elster, 1998)? Hun føler et press fra etaten, men mener likevel at relasjonene til sine ansatte er gode nok til at gode valg blir tatt. Men kan hun være sikker på at alle reagerer positivt ved å få dette systemet fra eksternt hold (Ingersoll, *ibid*)? Selve prosessen medfører merarbeid, men det er likevel behov for å gjøre det siden det er med på å skape god oversikt over forholdene på skolen. Hun er enig med Etaten (Ferignac) som beskrevet i empirien. Kan det være et problem at både Etaten og rektor ikke har gode prosedyrer for gjennomføringen (Alexander & Rudeman, 1987)? I alt er hun for at ordningen skal fortsette. Hun foretrekker å være lojal mot etaten, og hun vil at det skal komme i stand en best mulig prosess blant lærerne selv om det ikke alltid fører til at alle får lokale lønnstillegg. Likevel er det grunn til å spørre om hun går på akkord med sine følelser, og at hun foretar en type strategisk tilpasning (Schelling, *ibid*)?

Tone ser ikke at det nye styringssystemet har ført til en endring i den pedagogiske overordnede måten å styre skole på. Det er heller slik at rektor kan bruke dette systemet til å utøve mer makt på, men hun er likevel positivt innstilt til systemet fordi det på sikt vil gi lærerne høyere lønn. Her er hun bare delvis enig med Lazear (2003) fordi hun er klar over at dette systemet kan komme skjevt ut i og med at noen kan få lønn flere ganger og noen aldri. Lazear forklarer heller ikke godt nok at lønnen ikke gir god uttelling i forhold til å forbedre pedagogiske resultater på denne skolen. Det ser ut til å være andre mekanismer som driver lærermotivasjonen enn lønn (Elster, *ibid*)? Hun bifaller ideene til NPM hvis de kan få lærerlønnen opp, og hun ønsker å benytte det for å gjøre ikke - attraktive skoler mer attraktive med hensyn til å tiltrekke seg faglærere. Langt på vei får hun støtte i Lazears teori i min teoridel, men da må organisatoriske strukturer endres.

Selv om hun ikke synes at prosessen rundt tildelingen er god, vil hun likevel beholde ordningen fordi både Staten og Fagforeningen er interessert i å forbedre den. På dette punktet får hun noe støtte fra Alexander & Rudeman (ibid), men mekanismene i forbindelse med sosial interaksjon kan være vanskelige. Kan det være at denne type tillit som er en type pengebelønning, en relasjonell fordel, utvikles gjennom gjensidig utveksling av personers/læreres nærvær med Statens folk? (Cropazano & Mitchell, ibid). Hvis de samme personene får lokal lønn flere ganger, kan det oppstå et lønnskill, men hun tror ikke at det skjer på denne skolen fordi rektor jobber etter relasjonelle kriterier og med stor rettferdighetssans. Men dette er ikke tilfelle ved alle skoler (Elstad, ibid).

### **Hvordan opplever informantene at personlige lønnstillegg motiverer til større innsats i lærerjobben?**

Gro ser det problematiske i å finne frem til de beste lærerne. Det er problematisk å finne hvem av lærerne som skaper elevfremgang, og hvordan skal man kunne måle det? Hun spør seg om det er mulig å finne elevfremgang som kan spores direkte til lærerinnsatsen. Det finnes andre variabler utenfor lærerinnsatsen som er vel så avgjørende for elevresultatene. Avslutningsvis sier hun at denne styringsformen med personlig lønn ikke påvirker hennes lærergjerning i det hele tatt. Dette systemet skaper mer uro og arbeid enn det gir av forbedringer. Denne sekvensen får mye støtte i min teori (Kuvaas og Lazear, ibid). Men gjelder dette for alle lærerne? At mange andre variabler komme inn i bildet, har jeg vært inne på før (Dale og Christophersen, ibid).

Heller ikke rektor ser på systemet som vellykket. Hun mener at noen medarbeidere vender aggresjon oppover i systemet for eksempel er det en tendens til å se på henne som en representant for arbeidsgiver med lønnsmakt i et kvasimarked (Olsen, 2005). Kan det være at kvasimarkedet blandes sammen med det ytre markedet, og at denne blandingen fører til en ytre markedstenkning blant lærerne (Heyman & Ariely, ibid)? Rektor er presset mellom lojalitet oppover mot staten samtidig som hun ønsker å være en god relasjonsbygger, og hun mener ikke at personlige lønnstillegg har noen betydning for lærergjerningen med unntak av en mulig gruppe som hun benevner å være i «flytsonen». Er disse de samme lærerne som har en indre drift for profesjonen uansett (Lazear og Kuvaas, ibid)? Rektor mener som Gro at det kan være vanskelig å finne spor etter lønnsøkningen i elevprestasjonene. Dette er noe i uoverensstemmelse med Lazear, men i tråd med Elstads (ibid) betraktninger.

Endelig er rektor inne på den nivelleringen av lønnen som ble foretatt for en del oppgjør tilbake. Dette tyder på at hun er inne på tanken om at en flat profil for lærerlønnen er en farbar vei; noe som er likt den tenkningen lærerorganisasjonene har og som Kuvaas (ibid) til dels deler.

Tone er opptatt av at systemet må få virke over tid. Hun bifaller det selv om det vil forekomme ulikheter over en periode. Dette er en pris man må betale for å få alle opp i lønn. I tillegg mener hun at det ikke er lønnen som avgjør lærerinnsatsen hennes. Men hun er likevel opptatt av hva andre tjener

når denne forskjellen blir for stor. Hun bekrefter det som har fremkommet tidligere at det er ledelsens relasjonelle form som får henne til å yte mer heller enn ytre bonuser. Endelig ser det ut til at hun åpner for andre variabler enn lønn som innsatsfaktor i og med at hun ikke avviser mer uklare, ytre omstendigheter for sin motivasjon.

### **Hvordan opplever respondentene at personlige lønnstillegg eventuelt endrer skolen til å innrette seg som et marked?**

Gro sier at på «Børre» skole er det flinke lærerne, og elevene vet det. Elevtilgangen er stor uten aktive reklameinnslag fra skolens siden. Skolen har høy profesjonsstandard – noe miljøet rundt ser ut til å vite. Likevel utsettes skolen for et ytre press om høyere forventninger til resultater nå enn tidligere. Hun opplever at Staten forventer større intensitet om rapportskrivning, men at ledelsen er flink til å manøvrere innenfor sitt eget handlingsrom (Berg, 1995), og at den på den måten hindrer at NPM og Accountabilityen skal bli for mye av en tidstyt. Alt dette er redegjort for i teorien (Olsen, 2005). Det kan se ut til at presset ovenfra har blitt for stort? Har skolen kommet i en ubalanse fordi for eksempel profesjonen er truet? I undersøkelser på landsbasis ser det ut til at denne skolen må skjerpe seg fordi det her påpekes at skolen ikke gir nok tilbakemeldinger. «Børre» er altså presset av krefter utenfra som den ikke selv er i stand til å kontrollere. Likevel ser det ut til at denne skolen har en sterk, integrert rektor som klarer å stå i mot presset; kanskje fordi hun har gode relasjoner til sine ansatte. Hun er best blant likemenn (Møller & Fuglestad, 2006).

Gro nevner at det fort kan oppstå en konflikt mellom hensynet til god profesjonsutøvelse og antall elever i klassen fordi den økonomiske inntjeningen er knyttet til den enkelte elev og antall elever i klassen. Hun er avslutningsvis inne på tanken om at en lærers evne til å holde på et høyt elevtall i klassene, kan bli førende for om læreren skal få lønnsplåsar. Her får hun støtte fra Lazear (ibid) når han antyder at det kan forekomme «teaching to the test». Men det er også det ytre marked som mer setter sitt preg på skolen. Hvis dette presset blir for stort, kan dette føre til ubalanse i de fire kategoriene som nevnes i teorien (Olsen, ibid) og mishag/disempowerment blant lærerne på skolen (Ingersoll, 2007)?

Rektor mener at det er positivt at markedet har kommet inn i skolen som modell. Hun tror dette kan stimulere skolen som helhet, men hun ser ikke på markedet som en totalløsning for skolen fordi hun mener at markedet, profesjonen og elevetterspørselen må tilpasse seg. I hennes verden er markedet innenfor den offentlige sfæren, og det forblir et kvasimarked. Denne rektoren ser ut til å mene at det må være en balanse mellom de fire forståelsesrammene (Olsen, ibid), men hun åpner for at NPM kan være et godt verktøy for å utvikle denne skolen videre. Dette markedet opererer relativt fritt innenfor rammene som etaten setter, og skolene står fritt til å manøvrere, og hun ser muligheten av å finne en balanse mellom marked og profesjon. Kan det likevel være at hun overser elevenes og foreldrenes

mulige merinnflytelse i denne skolens fremtid, og at hun er for opptatt av bare to komponenter i Olsens modell?

Tone er enig i at systemet med personlige lønnstillegg er et utslag av markedstenkning. Markedet vil utjevne forskjellene, og alle lærerne vil på sikt komme i en vinn – vinn situasjon. En lærer som gjør en ekstra innsats, skal belønnes for det, og hun forteller videre at dette systemet kan hjelpe til med å skaffe gode lærere til skoler som ikke har godt nok kvalifisert personell i enkelte faggrupper. Det kan tyde på at hun behandler alle lærere likt med hensyn til motivasjon, men hva med dem som ikke lar seg motivere av markedsmekanismer (Lazear, *ibid* og Kuvaas, *ibid*)? Og hva med dem som føler seg avmektiggjort ved at det kommer for mye press ovenfra (Ingersoll, *ibid*)?

Hun mener at lokal lønn har kommet for å bli, men hun mener samtidig at alle parter i dette systemet må bli bedre til å håndheve prosessene rundt tildelingen. Slik det er nå, kan det tyde på at ingen helt vet hvordan man skal få det til fordi dette ennå er relativt nytt. Her resonnerer hun antakelig veldig likt det som omtales i teorien (Alexander & Ruderman, *ibid*). Uansett har markedet kommet for å bli selv om det er kvasimarked vi snakker om. Men hun sier selv at hun ikke blir motivert av lønn, og at andre faktorer ser ut til å spille en rolle. Overser hun de andre variablene som motiverer henne? Med hennes modell ser forståelsesrammene til Olsen å komme i stor ubalanse? Kan lærerne på denne skolen makte å holde et høyt profesjonstrykk over lang tid med dette markedstrykket?

#### **4.3.1 Mitt vesentligste forskningsbidrag**

Gjennom fem forskningsspørsmål har jeg fått frem hvordan to lærere og en rektor i Oslo opplever sin arbeidssituasjon etter at styringssystemet med personlig lønn har blitt innført i Oslo. Jeg opplever at de tre fortellingene er gyldige i forhold til hvordan de ansatte i Oslo erfarer at dette styringsparametret influerer på deres hverdag. Utvalget er meget lite, bare tre personer, men det er på den annen side derfor mulig å komme godt i dybden på informantene og slik forstå mer av deres situasjon i det som jeg har kalt en ansvarliggjøringskultur. Dette er oppgavens styrke. Antallet respondenter – og dermed bidragets eksterne validitet – er min oppgaves mest betydelige validitetsutfordring.

Blant viktige funn er at det er stort sprik mellom de to lærerinformantene. Gro er ikke positivt innstilt til lokale lønnstillegg i det hele tatt mens Tone vil ha det. Rektor er heller ikke særlig positiv, men ser vel at de kan brukes på en positiv måte. Hun hilser ansvarliggjøringskulturen velkommen, men ønsker en balanse mellom marked og skolens innebygde profesjon.

Det er et visst misforhold, eller spenning mellom ansvarliggjøringskulturen og markedstenkningen i Osloskolen og den kulturen som beskrives av informantene på denne skolen. Likevel bidrar dette ytre presset til en styrket alvorlighetsgrad av lærernes utførelse av arbeidet – det fører til større innsats.

Men det finnes noen svakheter som at hvis det kommer inn for mye ansvar, kan det føre til frykt blant lærerne.

Mine viktigste funn er likevel at skolens fremdrift avhenger av gode relasjoner mellom ledelsen, eller rektor og de ansatte. Dernest er det viktig at man skaper gode prosedyrer, og at man har entydige og forutsigbare kriterier for utvelgelsen av kandidater ved gjennomførelsen av lokale lønnsoppgjør. Rektor må sørge for at hun skaffer seg et mer reflektert grunnlag for å finne frem til de som kan, eller skal få lokale lønnstillegg. Lærerkorpset reagerer forskjellig på lokal lønnstildeling.

Når det gjelder ytre validering, kommer mitt bidrag til kort blant annet fordi utvalget er som det er og selve intervjuformen, men dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

## **5 Drøfting av gyldighet og kvalitet i analysen**

Jeg har skrevet en kvalitativ oppgave. Derfor vil jeg i hovedsak støtte meg til reliabilitets – og validitetskriterier i litteratur med denne type vinkling. Uten å nevne alle, vil jeg blant andre trekke frem Larsson (2005), Lund (2002) og Grønmo (2004).

Før intervjuene informerte jeg rektor og de to lærerne om hva formålet med undersøkelsen var. På forhånd fikk de tre informantene vite spørsmålene i skriftlig form. Det var viktig å ivareta de etiske problemstillinger ved en slik undersøkelse (Larsson, 2005). Jeg forklarte dem derfor at alle navn ble anonymisert slik at både informantene og skolen fikk fiktive navn. Men en slik vurdering kan på den annen side vanskeliggjøre andres etterprøvinger av funnene. Dette argumenteres det for i Ragin (2011) der han refererer til Mitchell Duneier (2001) som sier: ”anonymity limits the ability of others to verify his accounts, and so using real names holds him” to a higher standard of evidence “(Ragin: 104).

Min viktigste metode i denne oppgaven har vært intervjuet for å få svar på en problemstilling. Grønmo sier i Grønmo (2004) at det er viktig at påliteligheten i en undersøkelse samsvarer med datasett fra andre undersøkelser. I et semistrukturert intervju kan dette være vanskelig av grunner som er nevnt ovenfor og andre grunner som jeg vil drøfte videre. På en del områder er ikke det uttømmende for å få tak i den totale sannheten. Det gir et bilde av opplevelsen som intervjupersonene hadde, men personene bibringer også en type fortolkning. Eller for å si det med Hårdemaal (2002: 43) når han referer til Gadamer: « *Med forståelse mener Gadamer det grunnlag jeg som leser har for å forstå en tekst. Dette er alltid avhengig av hvem jeg er. Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg. Jeg kan ikke løpe fra min forforståelse, den vil alltid prege min tolkning av teksten*».

I intervjusituasjonen forteller personene en fortolket historie til intervjuer. Så forsøker intervjuer etter beste evne å forstå hva intervjupersonene har sagt. I denne prosessen er det stor fare for at mye kan bli



borte på veien, eller at noe uintendert blir tilført. Dette understrekes ytterligere med følgende sitat «*Med andre ord stoler vi mer på øyenvitner enn på de som beskriver hva øyenvitner har fortalt*» (Langholm 1997) referert i Ringdal (1997).

Generelt kan det nok sies at det forekommer en viss grad av bedømmer – eller vurdererrelabilitet i alle undersøkelser (Lund & Haugen, 2006). Det er godt mulig at jeg har hatt en forforståelse av problemområdet siden jeg valgte dette temaet. Sett under ett, er det antakelig ikke mulig å fatte interesse for et tema uten å ha en viss type forutinntatthet. Jeg mener likevel at det så langt det lar seg gjøre, er mulig å anlegge en så «objektiv» synsvinkel på gjennomføringen av oppgavens problemstilling som mulig. I Kvale (2009) refereres det til McIntyre (1979) som formulerer dette om objektivitet «*Objektivitet er et moralsk begrep før det er et metodologisk begrep, og naturvitenskapens aktiviteter viser seg å være en form for moralsk aktivitet*». Han sier videre at i kvalitativ forskning streber forskeren etter objektivitet om subjektivitet. Med referanse til Gadamer (2004) sier Kvale (ibid: 247) at det i hermeneutisk forstand bare er mulig å treffe velinformerte dommer, for eksempel i forskningsrapporter på grunnlag av fordommene våre, som setter oss i stand til å forstå noe. Samme forfatter (ibid: 258) refererer til Mishler (1990) hvor han i sin diskusjon om narrativ forskning refererer til konseptuell validering som en sosial konstruksjon. Det foregår alltid en diskusjon om valide kunnskapspåstander der en studies resultater blir sett på som troverdige nok til at andre forskere kan benytte seg av et foreliggende forskningsarbeid.

Gjennom en slik tilnærming kan det ifølge Hjordemaal (ibid) være mulig å skille mellom reflekterte tolkninger og vilkårlige påstander. Jeg har etter beste evne forsøkt å lytte til informantenes svar på spørsmålene knyttet til forskningsspørsmålene. Men jeg forstår at det i en slik prosess kan være mye forutinntatthet i forbindelse med ubevisste tanker rundt problemstillingen. Noe av dette har jeg vært på vakt mot ved å diskutere oppgaven underveis med medstudenter og kolleger samt at deler av oppgaven har vært til gjennomlesing av medstudenter (Ragin, 2011) og (Larsson, 2005).

I oppgaven har jeg forsøkt å få til en indre logikk, eller koherens mellom de forskjellige fasene i oppgavens progresjon som omtalt i Ringdal (2007) og Lund (2006), eller «innebørdesriking» som Larsson kaller det (2005). Utvalget er lite, som ved de fleste kasusstudier, og det er derfor ikke lett å overføre dette til andre kontekster. Jeg har forsøkt å få frem den interne konsistensen som Ringdal og Lund, (ibid) kaller det. Denne konsistensen er god dersom de forskjellige elementene er rimelige, og at de forskjellige delene passer godt sammen i et helhetsbilde.

I tillegg har jeg forsøkt å finne en ekstern konsistens som refererer til innsamlede data i forhold til andre relevante opplysninger. Hvis det er samsvar mellom datamaterialet i studien og annen tilgjengelig informasjon, kan det sies at det er stor ekstern konsistens. I min studie er det ikke nødvendigvis stor konsistens mellom annen informasjon og studien. For eksempel gir ikke Etatens HR

– direktør inntrykk av å kunne påvise et stort samsvar mellom hvordan bruk av lokal lønn skal påvirke lærerne, og de funn som jeg har gjort. Det samme fremkommer i avisartikler om rektorenes påførte karakterskalaer av Etaten og de mange rapporter som pålegges rektorer å skrive. I mitt arbeid har rapportskriving heller vært nedtonet.

Likevel er det ikke slik at dette er til en veldig stor svekkelse av reliabiliteten. Heller kan det ses på interessante empiriske funn (Grønmo: 231). Ellers anser jeg at datamaterialet er korrekt gjengitt og at det kan etterprøves på en god nok pålitelig måte (Ibid).

Jeg har forsøkt å lage en fyldig beskrivelse og analyse av kasus satt i en kontekst. Da kan det kanskje være mulig å vurdere dette i andre kontekster som kan virkeliggjøres så like at de kan sammenliknes selv om jeg ikke har til hensikt å generalisere til andre studier – mine funn kan sannsynligvis gjelde der (Kleven, 2002). Min kasus kan kanskje finne støtte i flere fremtidige kasus og på denne måten gi støtte for noe mer allment enn det jeg finner i min studie.

Siden jeg har gjort en kasusstudie som jeg har fortolket, har jeg benyttet teori som er kjent. Det har ikke vært mitt primære mål å tilføre feltet ny teori (Larsson, 2005). Jeg har analysert fortellinger fra tre intervjupersoner om deres syn på personlige lønnstillegg på deres skole, men i og med at jeg har forsøkt å få frem heuristisk verdi, håper jeg at nyansene kan fortelle noe om Oslo skolens møte og gjennomføring av dette styringssystemet sett i lys av de teoriene som jeg har benyttet i feltet. Om noe skulle kunne komme teori til gode, måtte det være noe i den retningen det tas til orde for i (Andersen, 1997: 57) hvor han sier med referanse til (Petersen 1981):

« ... at forklaringer ikke knyttes til abstrakte begreper om kausalitet, men til forsøk på å forstå prosesser som ligger bak bestemte utfall».

Det er flere fordeler med halvstrukturerte intervjuer. I motsetning til representative statistiske studier er at de inviterer informantene til å komme med velbegrunnede svar. De kunne derved komme med noe ekstra informasjon (Kleven 2002: 75). I min studie ble dette brukt, men jeg forsøkte ikke å legge ordene i munnen på dem til tross for at jeg lot dem snakke fritt. I kapittel fire, under gjennomgangen av viktige funn, ser det ut til at informantene får komme med sine uttalelser på fritt grunnlag. Likevel kan det hende at mine spørsmål har vært med på å begrense, eller påvirke svarene (Møller, 2004).

Det kunne nok ha vært ønskelig med flere intervjuer for å komme mer i dybden. Men både min tidshorisont og den praktiske tilgangen på intervjuobjektene gjorde dette vanskelig. Med et slikt utgangspunkt ville jeg kommet mer bak historiene og kanskje fått en annen forståelse av dem – ikke minst ville dette ha skapt større tillit, Møller (2004). Dog er det svært mulig at min spørsmålsstilling og dagsformen til både intervjuer og de intervjuede kan ha influert på svarene. Liknende tanker gjør seg gjeldende i Møller (ibid) når hun refererer til Lindseth, 2002 og Solbrekke, 2000 (ibid), og selv om

jeg forsøkte å opptre så nøytralt som mulig – både med hensyn til tidspunkt og likhet i gjennomføringen; både fysisk og verbalt, er det mulig at uforutsette forstyrrelser har kommet inn. Ved en anledning i rektors intervju vet jeg at jeg ledet henne inn på et svar om politikernes rolle med hensyn til den nye lønnspolitikken. Her var det slik at rektor ville si noe som hun ikke fikk frem, og det endte med at jeg «hjalp» henne litt. Men dette vurderte jeg ikke hadde noen betydning i forhold til det store gjennomgangstemaet i intervjuet. Det kan ses på som en forhandling om mening i situasjonen. Hva kan publiseres og hva kan ikke? Det reformulerte spørsmålet fungerte som lettelse for videre deltakelse i intervjuet (Svennevig, 1999 referert i Møller, 2004).

Siden rektor kunne bli oppfattet til å representere skoleetaten, kunne hun kanskje være fristet til å fortelle tildelingspraksisen som en god, akseptert praksis, eller søndagsfortellingen som i Møller (ibid: 40). Det fikk jeg ikke inntrykk av at skjedde. Totalt tror jeg at alle informantene svarte ærlig på spørsmålene. Som sagt hadde jeg informert og sendt ut intervjuguiden til alle på forhånd om formål og problemstilling, men likevel tror jeg ikke at noen av dem forsøkte å gjette seg til ønskete svar, eller å spille opp til eksperimentet på noen måte (Lund, 2002), men det kan ikke utelukkes siden det forelå god informasjon på forhånd.

Jeg har foretatt en kvalitativ undersøkelse, og det er viktig å presisere at jeg har forsøkt å få til god begrepsvaliditet gjennom oppgaven (Kleven, 2002, Lund, 2006, Ringdal 2007). Ettersom oppgaven modnest, forsøkte jeg å beskrive og definere begreper og innfallsvinkler til den. I intervjuguiden har jeg vist hvordan spørsmålene ble stilt (vedlegg 1). I skissen til oppgaven hadde jeg en foreløpig problemstilling og antakelser som ble endret underveis etter hvert som jeg arbeidet med materialet. Jeg skrev også dette i den foreløpige skissen: « Ofte oppleves det som om medarbeiderne utvikler spesielle strategier for å oppnå personlige lønnstillegg, eller de velger å melde seg helt ut av organisasjonen og nærmest blir apatiske» I min undersøkelse fant jeg ikke holdepunkt verken for den første eller den andre antakelsen. Hovedhensikten med oppgaven var ikke å teste hypoteser, men å finne mest mulig ut om de tre informantenes oppfatning av forskjellige aspekter ved tildeling av personlige lønnstillegg. Da er det neppe til å komme utenom at induksjonsproblemet (Kleven:25) kan innvirke på drøftingen sett i lys av min teoretiske ramme. Induksjonsproblemet innebærer at de konklusjoner som min undersøkelse viser, kan motbevises av tilfeller som ikke er studert, og som har andre konklusjoner. Jeg valgte informanter som jeg visste hadde ulikt syn på lokale lønnstillegg og rektor fordi jeg ønsket å få frem en flertydighet, men kan likevel ikke få frem alle stemmene; til det behøves det et større utvalg – en mulig løsning kan også være triangulering (Grønmo, 2004).

Underveis ble det slik at informantene noen ganger foregrep spørsmålene som var forberedt på den måten at de svarte på spørsmål som skulle komme senere. Jeg valgte ikke å avbryte dem. I stedet fikk de fortsette å snakke fritt, men jeg kom likevel tilbake til de spørsmålene som jeg først hadde tenkt å stille. Men det var nok i noen tilfeller slik at enkelte spørsmål ble «bedre», eller grundigere besvart

enn andre. Likevel fikk jeg et inntrykk av hva informantene mente, men noen skjevheter kan det ha blitt uten at dette kan ha virket mye inn på kvaliteten.

I en kvalitativ analyse er ikke statistisk validitet særlig relevant – spesielt når det ikke er snakk om en survey.( Cook & Campbell referert i Kleven, 2002, Lund & Haugen, 2006 og Kvale & Brinkmann, 2009). Det har ikke vært min hensikt å lage kausalanalyse i min oppgave. Derfor er heller ikke indre validitet særlig praktisk her. Det betyr ikke at det kan være nyttig å ta med i vurderingen de fire truslene om validitet som Cook & Campbell er opptatt av (Lund & Haugen: 53).

Et viktig spørsmål i denne type oppgave er spørsmålet om troverdigheten til mine informanter. Kan jeg tro på det de sier? Dette er en stor kvalitetstrussel (Tveit i Kleven, 2002). Alle informantene er kompetente og velutdannete. De vet hva de snakker om, og de er klart kvalifiserte til å beskrive sine opplevelser, men kan vi likevel være sikre på at vi hører sannheten. Deres sannhet vil alltid være farget av deres personlighet - en personlig forståelse av hva de sier og observerer. Likevel må det kunne festes troverdighet til det de sier. Rektor er nok i en situasjon hvor han kunne ha grunn til å «pusse» på sannheten, men jeg merker meg at hun sier at systemet med personlig lønn ikke styrker skolen totalt. Dette føyer seg inn i det som i alle fall Gro kan stå inne for. Tone ser på dette systemet som svært positivt og kan av den grunn ikke se at det skulle være noen vei utenom, men hun mener at det ikke fører til at hun gjør en bedre undervisningsjobb. Derfor er det ikke så lett å tolke henne på dette punktet. Da er det heller slik at hun gjennom systemet vil snakke frem lønnen til lærerne for enhver pris gjennom dette systemet heller enn å vurdere nytten av det for skolen. Men indirekte vil dette systemet falle godt ut for skolen. Alt i alt kan jeg ikke annet enn å tro på det de sier som en ærlig versjon av deres sannhet.

Selv om de har ulike versjoner, er de etterrettelige, og at de står i harmoni med andre sekundærkilder (Kuvaas, Dagens Næringsliv, 2012) støtter etterretteligheten.

Det er vanskelig å forske på menneskelig atferd i utdanningssystemet; særlig hvis ambisjonen er å forstå mennesket helt ut. Alle mennesker er forskjellige og bærer med seg forskjellig kultur og habitus (Broady, D. & Palme,M., 1989). Reaksjonene på å få tildelt personlig lønn er forskjellige. Den menneskelige, individuelle faktoren ser ut til å være særdeles vanskelig å ramme inn som variabel. Denne masteroppgaven er mitt bidrag til dette feltet. Til tross for mange svakheter, kan denne studien bidra til større innsikt i hvordan lokale lønnstillegg kan virke på pedagogisk personale i skolen i en ansvarliggjøringskultur. Metoden er ikke uttømmende på om teorien er holdbar, eller om den bør forkastes, men empirien gir en smule innsikt i hva som kan bli fremtidig forskning på området, og kanskje kan belyses gjennom større forskningsopplegg.

## **6 Implikasjoner**

## 6.1 Implikasjoner for videre forskning

I min studie var utgangspunktet at skolen befinner seg mellom to ytterpunkter. For det første var det mange som mente at skolen hadde fått for mye frihet; det var for sterke profesjonsinteresser som bestemte for mye og altfor tilfeldig på skolene. På den andre siden mente myndighetene at skolen måtte strammes opp ved hjelp av ytre reguleringer som for eksempel lokal lønn til lærerne. Hvis man gjorde for mye av det første, ville skolen og profesjonen føle seg fri, men den forble lukket. For mye av det siste, ville føre til for mye kontroll og profesjonen ville føle maktesløshet (Ingersoll, 2007). I mellom disse to ytterpunktene står Olsens teori om at det må finnes en balanse mellom fire forståelsesrammer for å få en best mulig; optimal - offentlig skole.

Det gis ingen fyldestgjørkede svar på hva som skaper en god skole; hverken i teorien, eller i empirien. Imidlertid kan det sies at noen svar finnes som for eksempel at lønn som insitament kan gi gode resultater for noen lærere, og at menneskelig oppmuntring er nok for å motivere andre (Kuvaas, 2008 og Lazear, 2003). Men hva som skal til for å gi energi til alle mennesketyper innenfor læreryrket, er veldig vanskelig – det finnes mange mekanismer (Elster, 1998).

Min oppgave viser at det trengs mer forskning rundt det som etaten antar er virkningene av lønn som insitament, og de virkelige reaksjonene til lærerne når tildeling av lokal lønn skjer. HR – direktør Ferignac ser ut til å tro at det er en klar sammenheng mellom tildeling av personlig lønn og en generell forbedring av Oslo skolen. Som mine funn indikerer, ser det heller ut til at dette skaper mer turbulens blant mottakerne enn det skaper motivasjon til å utvikle skolen (Bård Kuvaas i dagens Næringsliv, 2012). Men jeg må presisere at dette er funn på en skole. Det behøves mye mer forskning for å finne mer ut av dette. Et innspill kan være at prestasjonsvurderinger er like mye avhengig av hvem som evaluerer som av prestasjonen som evalueres (Kuvaas, ibid).

Denne tendensen ser ut til å finne støtte i noe som blir kalt «The Abilene Paradox». Dette er en strategi som fører til at en gruppe mennesker handler på samme måten uten at de egentlig er enige om det de gjør. Staten ser ut til å anta at alle lærerne er enige om at planene de har, skal føre til en forbedret læringssituasjon, men virkeligheten blir fort til en slags uvirkelighet. Ferignac og Staten utviser en manglende evne til å oppnå enighet om noe som de i utgangspunktet trodde var mulig (Harvey, 1974).

Vissheten om positive virkninger i forbindelse med tildeling av personlige lønnstillegg sett fra etatens side behandles som om den var sann, men denne sannheten er ut fra empiri mer myteomspunnet enn sann (Møller, 1996). Det kan virke som om Etatens HR – direktør nokså mekanisk overfører tiltak i skolesektoren med stor affinitet til organisasjonsbygging som er kjent fra andre organisasjonsområder for eksempel i privat sektor (Christensen et. al., 2009 & Sørhaug, 2004). Dette kan det være interessant å søke og utforske gyldigheten av. I følge Christensen (ibid) er det slik at

organisasjonsoppskrifter blir adoptert svært raskt, og at de overføres for lett til offentlige institusjoner, men om dette er tilfelle i skolesektoren, er noe uklart.

I min studie er det rektor og Gro som er mest imot tildeling av personlig lønn. Tone ser ut til å være så innstilt på å få høyere lønn at hun ser på personlige lønnstillegg som en mulig utvei. Men det er uklart om det er fordi hun sammenlikner seg med andre yrkesgrupper med samme utdanning og med mye høyere lønn, og at hun dermed vil høyne lønna, eller om det er høyere lønn i seg selv som skal bringe skolen fremover. Dette kan det forskes mer på. Kan lærerne sammenliknes med eksperimentet til Heyman & Ariely (2004) hvor de finner ut at lønn som kommer utenfra, fører til at deltakerne mister noe av jobbmotivasjonen? Hvordan kan man finne de lærerne som for eksempel jobber hardt bare fordi de er motiverte fra egen interesse; de har sin egen iboende organisasjonsloyalitet/OCB (organizational citizenship behaviours) (Elstad et. al, 2011)?

I mitt lille utvalg fant jeg at alle ikke hadde samme reaksjon på lokal lønnstildeling. Igjen vil jeg ikke kunne generalisere, men det er interessant å finne mer ut om de prosedurale tilnærmingene til tildelingen sett både med lærerøyne og fra Etatens ståsted. De to lærerinformantene ble i for liten grad trukket inn i tildelingsprosessen mens de ønsket mer deltakelse. Det kan derfor være interessant å forske mer på hva ville skje dersom lærerne fikk en følelse av å medvirke mer i prosessen. Det er grunn til å trekke frem Tones bemerkning om at det antakelig gjøres mange feil i prosessen både fra Etatens side og fra organisasjonene. Dette er det vanskelig å ta stilling til bare ut fra den begrensede teorien og empirien som jeg har fra min undersøkelse, men det inviterer til videre forståelse gjennom mer forskning. Det kan være interessant å forske mer på hvordan lærere og ledelse reagerer på større deltakelse i prosessen rundt tildeling av personlig med fokus på større bidrag til skolekulturens måloppnåelse, og hvordan lokal lønn kan spille en rolle i Osloskolen?

Mye tyder på at personlige relasjoner (Møller, ibid) er viktige for at denne rektoren på denne skolen lykkes i arbeidet med tildeling av personlig lønn. Om dette er riktig også for andre skoler i Oslo, er vanskelig å si - det kan være et forskningstema. Heller ikke på dette området ser det ut til at man vet nok. Vi vet at det ikke er slik på alle skoler (Elstad, 2008). På denne skolen kommer det ofte krav om å utferdige rapporter, men rektor er selektiv, og hun bruker skjønn for å gjøre dette optimalt. Før Staten innførte systemet med lokal lønn, hadde det kanskje vært en ide å forankre dette hos skoleledelse og lærere gjennom å vinne deres tillit? (Harvey, ibid) Hvordan kan Staten best få dette til?

Det er mange teorier som står mot hverandre om hvordan man best kan få til god motivasjon hos lærerne. Jeg har brukt Lazear og Kuvaas som utgangspunkt. Den første legger vekt på insentiver mens den andre er HMR – inspirert. Statsminister Jens Stoltenberg sa i sin nyttårstale i 2008: « *Læreren skal få et klart definert ansvar for hva elevene lærer* ». Oslo kommune prøver ut dette i praksis. I mine funn lykkes kommunen med dette i noen grad – alle kan forbedre seg med høyere lønn, tror Staten. Men jeg

finner altså at det ikke er tilfelle for alle lærerne. Oslo har i tillegg til Nasjonale prøver også Osloprøver. Her sammenliknes både klasser og skoler (Kvalitetsportalen, 2013). Men i følge Daniel Koretz (2008) fungerer ikke dette fordi det er for mange ukontrollerte variabler ved disse sammenlikningene – value added indikatorer. Disse testene hadde sitt utspring fra USA for mange år siden – før 1965. Det var aldri meningen at de skulle «hold educators accountabe» (Koretz, ibid). For noen lærere oppfattes dette som en slags trusselpedagogikk. Jeg finner at en av mine informanter blir frustrert over lønnstildelingen.

I Oslo hersker det en viss kontradiktorisk forventning i forhold til lærermotivasjon. På den ene siden har elevene rett til å stille krav, og på den andre siden har læreren et ansvar for undervisningen. Man tror at det er samsvar mellom Nasjonale standarder og faglig grunnlag, men målingene blir ikke objektive – hvem er egentlig gode lærere? Lærerne måles på utvalgte indikatorer. Kuvaas (2008) sier i en omtale av elevundersøkelsen fra 2004 at for å finne noe ut om motivasjon trenger man en høy skåre på Cronbachs alfa - kanskje 0,70. Det får man ved å slå sammen flere spørsmål som skal si noe om elevmotivasjonen, men disse spørsmålene forteller ikke bare om lærerens motivasjon, men også om arbeidsinnsats og elevmotivasjon. Men hvilken kvalitetssikring ligger i denne type undersøkelse? Om dette sier Kuvaas: *«Kort sagt om jeg var skoleleder, politiker eller skolebyråkrat, burde jeg ikke ha denne informasjonen til noen ting. Hva jeg imidlertid kunne ha vært interessert i, var uavhengige mål på elevenes opplevelse av lærerstøtte i undervisningen ... Siden spørsmålene ovenfor absolutt ikke bør brukes enkeltvis (på grunn av manglende og ukjent validitet og reliabilitet), kunne vi kanskje ha slått sammen spørsmål 2 og 3 for å måle elevenes opplevelse av lærerens motivasjonskilde»* (Kuvaas: 64).

Det blir et spenningsforhold mellom Etatens målinger og de krav til vitenskap som Kuvaas setter. Det måles for få items til å si noe om reliabilitet og validitet. Staten må komme opp med mer holdbare analyser. Dette må man undersøke nærmere fordi grunnlaget er for lite – i tillegg er det vanskelig å evaluere unge mennesker etter Cronbachs alfa.

HR – direktør Ferignac hos Staten har et forklaringsproblem når hun sier at lokal lønn fungerer som insitament for bedre lærermotivasjon. Staten henviser både til elevundersøkelsen og skoleportalen når hun underbygger sine påstander. Jeg finner at lærerreaksjonene er ganske forskjellige, og at det må skaffes bedre belegg for dette gjennom mer forskning.

Det er altså viktig å påpeke at Kvalitetsportalen, (ibid) slår sammen råskårer for å finne noe ut om lærernes motivasjon. Dette er betenkelig målt opp mot hva Kuvaas sier om kvalitetssikring og flere items. Lazear kan ha rett i at noen lærere reagerer positivt på lønnspåslag, men det må skaffes mer evidens for at alle lærere oppfatter dette som rettferdig. Jeg er litt betenkt over at Staten og ledelsen er overivrig med å tildele personlig lønn uten å sette i gang gode prosedyrer for dette først. Det er likevel

slik at belønning, eller kontroll kan virke positivt, men det er noe usikkert – man vet for lite, slik jeg finner i min undersøkelse. I Oslo benytter man seg av samme test flere ganger – Osloprøven benyttes opptil fem ganger. Man har funnet vitenskapelige bevis for at det foregår en viss korrupsjon ved å benytte tester flere ganger (Koretz, ibid og Linn, 2000). Med det mener jeg «teaching to the test» - altså at testresultatet gir inntrykk av fremgang som ikke er en reell resultatforbedring. Når elevene og læreren får bedre erfaring med å administrere testen, blir resultatene på testen bedre. Men det ble ikke en større pensuminnstekt; snarere ble det fokusert på de problemområdene testen konsentrerte seg om. Det samme skjedde etter at nye tester ble innført ved at det først var noe vanskelig for elevene, men etter en tid mestret elevene testen bedre – dette har også blitt kalt «sagtanneffekten» av Linn (2000). Poenget med sagtanneffekten er at den gjennomsnittlige prestasjonen for elever på en skole lett kan gå tilbake når testformatet endrer seg. Da er det slik at teaching to the test ikke lenger har samme effekt.

Jeg tror at læreren får en større alvorlighetsfølelse til jobben etter at tester, som må sies å være et utgangspunkt for tildeling av lokal lønn, er innført, men dette kan virke forstyrrende på lærerne fordi det gir for mye ansvar. Slik det fremgår av min undersøkelse, kan noen lærere også oppleve frykt, og det trengs mer forskning på hvordan man kan danne seg et nyansert grunnlag på hvem som skal få lokale lønnstillegg.

## **6.2 Implikasjoner for praksis**

I min drøfting finner jeg ikke noen direkte støtte for de to hovedteoriene med Lazear og Kuvaas, men det er deler av materialet som finner forklaring i teoriene. Informantenes utsagn spriker ganske mye; for eksempel har de to lærerrepresentantene helt forskjellig syn på lokal lønnstildeling. Ledelsen på denne skolen aksepterer under tvil at innføring av lokal lønn kan brukes som et styringsmiddel, men mye tyder på at det mangler en helhetlig strategi for hvordan ledelsen kan bruke lokal lønn som styringsinstrument. Jeg vil trekke frem noen mulige konsekvenser for ledelse av de funnene som jeg har gjort.

Empirien slår fast at rektor har gode relasjoner til sine lærere på denne skolen. Mitt arbeid kan ikke si noe om hvordan dette har blitt slik; er det en ferdighet eller er det noe som er tillært? Likevel er det slik at resultatet av lokale lønnsforhandlinger fører til mye frustrasjon hos lærerne. Denne rektoren kan benytte seg av den gode relasjonen hun har og invitere lærerne til gode prosesser i forkant av forhandlingene. For når rektor sier at hun har god kontroll på hvem som får lokale lønnstillegg, kan det være at hun har glemt noe om det å skaffe tillit og opprettholde relasjonene som er noe en rektor må streve for hver dag (Sørhaug, 2006).



Men det er ikke nok å lede etter gode relasjoner med sine medarbeidere. Det må komme inn et element av struktur slik at nye ideer som lokal lønn som styringsmekanisme kan implementeres. På denne skolen må rektor få mer fokus på tildeling av lokal lønn slik at gode styringsmekanismer kan utvikles. Lærerinformantene sier at det ikke er gode oppfølgingsrutiner etter at lokale lønnsoppgjør er ferdige; liten evaluering. Rektor kan i mye større grad jobbe med overordnede strategier for evaluering og snakke om forbedringspotensialer for hver enkelt til kommende oppgjør. Det betyr også at hun kan formidle til Staten at lærerne må få større sikkerhet om kriteriene fra gang til gang.

Mine funn tyder på at det er store forskjeller i oppfatningen hos mine informanter om hva som gir motivasjon og energi til å gjøre en best mulig jobb. En lærerinformant er opptatt av at det er andre ting enn lønn som tilfører energi, mens den andre mener at det nettopp er lønnen som er avgjørende. Slik systemet praktiseres på denne skolen, behandles alle under ett. Alle lærerne forutsettes å yte mer om de får bedre lønn selv med noen nyanserte forklaringer fra rektor, og i alle fall mener Staten at det fungerer. Her kan både rektor og Staten forsøke å nyansere hvem som eventuelt skal få lokal lønn. Rektor kan gå inn mer aktivt for å bli kjent med hver enkelt lærer for å finne ut om han/hun ønsker lønn som påskjønnelse fordi det finnes noen som ikke ser på lønn som motiverende; snarere virker det forstyrrende. Disse har sin organisatoriske binding til skolen av andre grunner.

Empirien i min oppgave går i retning av at Staten legger press på rektor for å skrive rapporter og å gjennomføre lokale lønnsforhandlinger. Rektor manøvrerer i et handlingsrom som minimaliserer arbeidsbyrden hennes i forhold til rapportskrivning; noe som antakelig skyldes den posisjonen denne rektoren har på skolen. Men med hensyn til gjennomføringen av lokale lønnsoppgjør klarer hun ikke å komme optimalt ut. Først og fremst skapes det en ubalanse mellom kravene fra Staten og profesjonen. Rektor står i en mellomposisjon, men hun er ikke avmektiggjort. Denne rektoren har så mye støtte i sin lærerstab at det er mulig å stå i mot, eller få til fleksible løsninger, men da må det komme signaler både fra rektor oppover i systemet og fra Staten om at det finnes forbedringspotensialer. Videre har hun støtte fra foreldrene og elevene som tilsier at med enda større dialog og uavhengighet til presset ovenfra, vil hun kunne lykkes i å implementere det lokale lønssystemet med hell. Endelig vil jeg fremheve at denne rektoren fremstår som en moralsk leder. Hun har så høy popularitet at lærerne vil støtte henne hvis hun bokstavelig går foran og viser vei, eller tar ansvar oppover mot Staten – noe som kan sammenliknes med Shackletons hjemreise etter å ha strandet i polhavet med sine menn. Gjennom praksis viste han sin sterke moralske overbevisning og fikk alle velberget hjem igjen. (Norsk farmaceutisk tidsskrift, 2009).

Jeg finner i min undersøkelse en ubalanse mellom Staten og skoleledelsen som ser ut til å tappe medarbeiderne for energi heller enn å tilføre dem ny. Heller enn å opprettholde denne ubalansen skulle ledelsen ved skolen satse på en balansert ansvarliggjøring – noe som Sørhaug (2004, 2006) og Olsen (2005) er inne på. Mine informanter får energi fra økt lønn samarbeid, godt arbeids- og læringsmiljø i

klassene og kollegiet heller enn gjennom lokale lønnstillegg – ikke ulikt de resultatene man kan lese av forskning i Canada (Fullan, Levin, 2009). Likevel må det understrekes at lønn betyr mye for noen, men den må ikke komme som et uventet press ovenfra.

Dersom rektor tar i bruk disse verktøyene inn i sin organisasjonstenkning, kan det medføre en bedre implementering av lokal lønn som styringsparadigme i skolen. I tillegg må rektor hele tiden være seg bevisst at det finnes andre, skjulte mekanismer av mer individuell karakter som hun må holde fokus på for å danne seg et godt bilde av hvordan lokale lønnstillegg vil innvirke på den enkelte lærer. De menneskelige reaksjonene varierer med tid, sted og rom. Så er det viktig at hun hele tiden jobber for å opprettholde både tillit og gode relasjoner blant sine lærere og medarbeidere.

## Litteraturliste

- Alexander, S., & Ruderman, M. (1987). The Role of Procedural and Distributive Justice in Organizational Behaviour. *Social Justice Research*, VOL. 1, 1(2), ss. 177 - 198.
- Andersen, S. S. (1997). *Case - studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bachmann, K. E., & Sivesind, K. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I G. Langfelt, E. Elstad, S. Hopman, ( red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* ( ss. 94 - 122). Fagernes: Cappelen Damm AS.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling*. Gøteborg: Förlagshuset Gothia.
- Berge, K. L. (2011). *Kunnskapsløs skoledebatt*. Minerva.
- Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. I G. Langfelt, E. Elstad, & S. Hopmann, *Ansvarlighet i skolen Politiske spørsmål og pedagogiske svar* ( ss. 35 - 61). Fagernes: Valdres Trykkeri.
- Bjermeland, M. (2009). Fornuft og følelser. *Farmaceutisk Tidsskrift*, 32.
- Broadly, D. & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus kultusociologi. I H. Thuen, & Sveinung Vaage, *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K., K. & Vanebo, O. J. (2005). *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Christoffersen, K. A., Elstad, E., & Turmo, A. (2010, October). Is Teacher Accountability Possible? The Case of Norwegian High School Science. *Scandinavian Journal of Educational research*, ss. 413 - 429.
- Creswell, J. W. (2007, Mars). Qualitative research Designs Selection and Implementation. *The Counselling Psychologist*, 35(2),ss. 2 236 - 264.
- Cropanzano, R., & Marie S. Mitchell. (2005). Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*, ss. 874 - 899.
- Cuban, L. (1990). Educational Researcher. *Reforming Again, Again, and Again*, 19(3) ss. 3 -12.
- Dahler - Larsen . (2005). *Den rituelle refleksjon - om evaluering i organisasjoner*. Odense: Syddanske universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen - reproduksjon av sosial ulikhet*. Cappelen Damm.

- Elstad, E. (2008). Towards a Theory of Mutual Dependency between School Administrators and Teachers: Bargaining Theory as research Heuristic. *Educational Management, Administration and Leadership*, 36(3), ss. 383 - 404.
- Elstad, E. & Are Turmo. (2011). Obeying the rules or gaming the system? Delegating random selection for examinations to head teachers within an accountability system. *Education, Knowledge & Economy*, 4(4), ss. 1 - 22.
- Elstad, E., Knut, A. C. & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, ss. 1 - 17.
- Elster, J. (1998). A plea for mechanisms. I P. Hedstrøm, & R. Swedberg, *Social Mechanisms* (ss. 45 - 73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989, Mars). EFFECTS OF PROSEDURAL AND DISTRIBUTIVE JUSTICE ON REACTIONS TO PAY RAISE DECISIONS. *The Academy of Management Journal*, 32(1), ss. 115 - 130.
- Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Fullan, M., & Levin, B. (2009). The Fundamentals of of Whole - System Reform. A Case Study From Canada., *Week Education*. 28 (35), ss. 30 - 31.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), ss. 297 - 327.
- Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur*. London WC2N 5JE: Cassell, Villiers House, 41/47 Strand.
- Harvey, J. B. (1988). "The Abilene Paradox: The mangement of agreement". *American Management Association, New York*, ss. 17 - 43.
- Hetland, H. (2008). Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, ss. 265 - 271.
- Heyman, J. & Ariel, D. (2004). Effort for Payment. *Psychological Science*, 15(11), ss. 1 - 4.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red), *Innføring i forskningsmetode* (ss. 28 - 60). Oslo: Unipub forlag.
- Hood, C. (1991, Spring). A Publiic Management For All Seasons. *Public Administration*, 69, ss. 3 - 19.

- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. Synteserapport fra prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte i skolen"*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on Power. Long on Responsibility. *Educational Leadership/Teachers as Leaders*, 65(1), ss. 20 - 25.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanninge, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Klette, K (red). (2003). *Klasserommets praksisformer etter reform 97. Evaluering av Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kleven, T. A.(red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub AS.
- Knutsen, O. M. (2012, 26.oktober). Karriere i Osloskolen. Aftenposten
- Koretz, D. (2008). *Messuring up*. Cambridge: Harvard University Press.
- Koretz, D. (2008, November/Desember). Test - Based Accountability. *Zeitschrift fur Padagogik*, 54(6), ss. 777 - 790.
- Kunnskapsdepartementet. (2006 - 2007). *Stortingsmelding 16: ...Og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2007 - 2008). *St.melding nr. 31 "Kvalitet i skolen"*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuvaas, B.(red.) (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbaser HRM*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmosrad & Bjørke AS.
- Kuvaas, B. (2012, 19. mars). Overforenklet om prestasjonslønn. *Dagens næringsliv*, s. Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langfeldt, G., Elsdad, E., Hopmann, S., (red). (2008). *Ansvarlighet i skolen*. Fagernes: Valdres Trykkeri.
- Larsen, D. . (2005). *Den rituelle refleksjon - om eveluering i organisasjoner*. Odense: Syddanske universitetsforlag.
- Larsson, S. (2005). Omkvalitet i kvalitative studier. *Nordisk pedagogikk*, 01, ss, 16 - 35.
- Lazear, E. P. (2003). Teacher incentives. *Swedish Economic Policy review* 10, ss. 179 - 214.
- Lewicki, R. J., Saunders, D. M., & Barry, B. (2011). *Essentials of Negotiation*. New York: McGraw-Hill.
- Linn, R. L. (2001). Assessment and accountability. *Practical Assessment , Research & Evaluation*, 7(11), ss.1 -4.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unopup AS.

- Mellingsæter, H. (2012, november 14). Slik er elevenes drømmelærer. *Aften Aften*, ss. 6 - 7.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Fuglestad, O. L., (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, J. P. (2005, No. 15 March). The institutional dynamics of the (European) University. *Arena Centre for European Studies*, 15, ss. 1 - 49.
- Oslo Byråd. (2013). I *Kvalitetsportalen Oslo*: Oslo kommune.
- Oslo kommune. (2012). *Dokument nr. 25 2012 - 2014*. Oslo: Byrådet i Oslo.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ragin, C. C., & Amaroso, L. M. (2011). *Constructing Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rege, M. (2012, Mars 23). Kollegers lønn kan påvirke motivasjonen. *Aftenposten*, s. 1.
- Reinertsen, M. (2008 11.01). Forskning viser at resultatbasert lønn betyr lite for lærerens motivasjon. Hva fungerer da? *Morgenbladet*.
- Ringdal, K. (2007) (2.utgave). *Enhet og mangfold*. Bergen: Bokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Sarwar, S. (2013, 13.februar ). Oslo - rektorer belønnes for elevresultater. *Verdens Gang*.
- Schelling, T. (1960). *The strategy of conflict*. Boston: Harvard University Press.
- Sirnes, S. M. (2006, 6.desember). Lokale lønnsforhandlinger 2006. *Lektorbladet*, ss. 14 - 20.
- Skjelbred, L. (2007). Feirer slutten på individuell lønn i Oslo. *Utdanning*.
- Skyvulstad, T. (2012, 22. mars). Minstelønnsseter og lokale lønnstillegg i KS. *Utdanning*
- Slette, Ø. (red.). (2001). *Opplæringslova med forskrifter og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Søggen, A. (2012). Tariffoppgjør 2012. *Utdanningsetaten Oslo Kommune*.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse Makt og tillit i moderne organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørhaug, T. (2004). *Managementaltet og autoritetens forvandling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Telhaug, O. (2005). *Kunnskapsløftet - ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanning. (2012, mars 22).
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *TALIS*. Oslo: Lastet ned den 22.oktober 2013 , fra [http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/TALIS%20%28%29.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/TALIS%20%28%29.pdf?epslanguage=no).

Utdanningsdirektoratet. (2013). Skoleportalen. Oslo: *Utdanningdirektoratet*.

Utdanningsforbundet. (2007, mars 03). Lokale lønnsforhandlinger i skoleverket i Oslo. ss. 1 - 2.

Utdanningsforbundet. (2012). Oslo kommune: Streiken over - partene enige. Oslo:  
*Utdanningsforbundet*.

Wadel, C. C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s.

## **Vedlegg**

### **1. Intervjuguide vedrørende «personlige lønnstillegg» utarbeidet av Inge Amundsen** **Intervju med rektor**

Om bakgrunnen din med innledende spørsmål. Målet med intervjuet er å utforske forhold rundt ordningen med lokale lønnstillegg

- 1) Først en kort presentasjonsrunde.
- 2) Godkjenning av opptakerutstyr.
- 3) Godkjenning av hvordan materialet skal brukes – databehandling og NSD.
- 4) Formålet som er fokus på personlige lønnstillegg som incentiv for å få til en bedre skole.

Styringen av skolen har endret seg mye de siste årene. Blant annet har Oslo – skolen innført ordningen med personlige lønnstillegg som ett styringsinstrument.

5) Hva tenker du om å dele ut personlig lønn til lærerne, og hva mener du personlig om dette?

6) Opplever lærerne systemet som legitimt og rettferdig? Skaper det ondt blod eller er det akseptert?

7) Hvordan tror du at dette påvirker lærerne? Deres reaksjoner?

8) Hva tenker du at skolen/ledelsen vil oppnå med tildeling av personlig lønn til lærerne? Fører det til at lærerne yter større innsats? Føler du at du har tilstrekkelig informasjonsgrunnlag om lærernes innsats?

9) Hva har innføring av personlige lønnstillegg hatt å si for skolen som helhet? Er det målte resultatforbedringer som du mener har sammenheng med dette lokale systemet?

Prosessen med tildeling av personlige lønnstillegg



10) Hvordan forbereder du/ledelsen seg?

11) Hvordan foregår gjennomføringen?

12) Hvordan foregår etterarbeidet?

13) Hvem involveres i prosessen? Når bestemmer du/rektor og når skjer det i forhandlinger med fagforeningen? Tautrekning eller enighet?

14) Hvordan følges resultatene av de lokale lønnsforhandlingene opp av:

- Staten
- Rektor/ledelsen på skolen
- De enkelte lærerne
- I lærerteam
- I kollegiet

15) I hvilken grad har oppfølgingen av den enkelte lærer hatt for skolens måloppnåelse, pedagogiske mål og skolens prosesser?

- Virksomhetsplanen
- Pedagogisk utviklingsarbeid
- Undervisningspraksis (metodevalg)
- Prioritering av pedagogisk utviklingsarbeid

16) Hvordan mener du at lønn virker som insentiv i lærerpersonalet?

For eksempel:

- Du/rektors og ledelsens forventninger til lønn som incentiv
- Trekker lærerne mer i samme retning – mot skolens mål?

- Jobber teamene bedre sammen?
- Får lærerne en bedre undervisningspraksis?
- Skapes det bedre pedagogiske opplegg?
- Hvordan kommer dette elevene til gode?

Gitt at vi tar utgangspunkt i de fire forståelsesrammene av styring av skolen som kort blir redegjort for; opplever du at det har skjedd endringer av måten å styre skolen på? Gi gjerne noen eksempler.

16) Hvordan har styringen av skolen endret seg med hensyn til at mer ansvarliggjøring er blitt en del av hverdagen?

- Oppfølging av lærerne
- Tettere samarbeid
- Skolevandring
- Mer rapportskriving
- Medarbeidersamtaler

Med hensyn til utvelgelse av kandidater som får personlige lønnstillegg: hvor stort handlingsrom synes du at du har som rektor? Hvordan tror du at tildelingen influerer på medarbeidernes innstilling til løsning av pedagogiske oppgaver/profesjonalitet/utviklingsarbeid/demokratisk deltakelse etc.? Hvor langt tror du ditt ansvar for dette går, og hvor stopper det?

Hvordan mener du at ordningen med personlig lønnstildeling har endret/bedret skolen din, og tror du at denne ordningen vil lede til en forbedret skole i fremtiden?

17) Hvilke grep tror du er optimale for å få til en bedre skole?

18) Har du eventuelle tilleggskommentarer?

## Intervju med lærerne

Mål med intervjuet er å utforske forhold rundt ordningen med lokale lønnstillegg, og eventuelle endringer som for eksempel deltakelse.

- 1) Først en kort presentasjonsrunde.
- 2) Godkjenning av opptakerutstyr.
- 3) Godkjenning av hvordan materialet skal brukes – databehandling og NSD.
- 4) Formålet som er fokus på personlige lønnstillegg som incentiv for å få til en bedre skole.

Når du ser på de mest sentrale målene for din skole de siste årene

- 5) Hva synes du at dere har lyktes med?
- 6) Hva har konkret endret seg i forhold til
  - Administrasjon
  - Krav til dokumentasjon
  - Pedagogisk utviklingsarbeid

Styringen av skolen har endret seg mye de siste årene. Blant annet har Oslo – skolen innført ordningen med personlige lønnstillegg som ett styringsinstrument.

7) Hva tenker du om å dele ut personlig lønn til lærerne, og hva mener du personlig om

dette? Hva mener du om prosedural rettferdighet i denne sammenhengen?

8) Hvordan tror du at dette påvirker lærerne? Deres reaksjoner? Dine reaksjoner?

9) Hva tenker du at skolen/ledelsen vil oppnå med tildeling av personlig lønn til lærerne?

10) Hvordan påvirker personlige lønnstillegg din undervisning? For eksempel endret undervisningspraksis/metodevalg/ strategier eller taktikk m.h.t ledelsens forventninger etc.

11) Hvilke andre faktorer enn lønn kan påvirke din undervisningsinnsats?

12) Hva tror du innføring av personlige lønnstillegg har hatt å si for skolen som helhet, og hva kommer elevene til gode med dette?

Proessen med tildeling av personlige lønnstillegg:

13) Hvordan forbereder rektor/ledelsen seg?

14) Hvordan foregår gjennomføringen?

15) Hvordan foregår etterarbeidet?

16) Hvem involveres i prosessen?

17) Hvordan følges resultatene av de lokale lønnsforhandlingene opp av

- Staten
- Rektor/ledelsen på skolen
- De enkelte lærerne
- I lærerteam
- I kollegiet

18) I hvilken grad har oppfølgingen av den enkelte lærer hatt for skolens måloppnåelse, pedagogiske mål og skolens prosesser?

- Virksomhetsplanen
- Pedagogisk utviklingsarbeid
- Undervisningspraksis (metodevalg)
- Prioritering av pedagogisk utviklingsarbeid

19) Hvordan mener du at lønn virker som insentiv i lærerpersonalet?

- Rektors og ledelsens forventninger til lønn som insentiv
- Trekker lærerne mer i samme retning – mot skolens mål?
- Jobber teamene bedre sammen?
- Får lærerne en bedre undervisningspraksis?
- Skapes det bedre pedagogiske opplegg?
- Hvordan kommer dette elevene til gode?

Gitt at vi tar utgangspunkt i de fire forståelsesrammene av styring av skolen som kort blir redegjort for; opplever du at det har skjedd endringer av måten å styre skolen på? Gi gjerne noen eksempler.

15) Hvordan har styringen av skolen endret seg med hensyn til at mer ansvarliggjøring er blitt en del av hverdagen?

- Oppfølging av lærerne
- Tettere samarbeid
- Skolevandring
- Mer rapportskriving
- Medarbeidersamtaler

Med hensyn til utvelgelse av kandidater som får personlige lønnstillegg: Hvor stor demokratisk påvirkningskraft tror du at du har som lærer? Hvordan tror du at tildelingen influerer på medarbeidernes og din innstilling til løsning av pedagogiske oppgaver/profesjonalitet/utviklingsarbeid/demokratisk deltakelse og til elevenes beste?

- Hvordan mener du at ordningen med personlig lønnstildeling har endret/bedret skolen din, og tror du at denne ordningen vil lede til en forbedret skole i fremtiden?

16) Hvilke grep tror du er optimale for å få til en bedre skole?

17) Har du eventuelle tilleggskommentarer?